



*Alzira Maria Gonçalves Guedes*

**A DEMOCRACIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:  
DA VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS  
À PARTICIPAÇÃO ATIVA DO ALUNO**

**RELATÓRIO DE MESTRADO**  
ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO  
2012



## **A Democracia no processo de ensino e aprendizagem: Da valorização das narrativas à participação ativa do aluno**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador:  
Professor Doutor Henrique Malheiro Vaz

Professor cooperante:  
Mestre Joaquim Alberto Borges Pimenta

Estágio:  
Esc. Secundária/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira  
Alves

Alzira Maria Gonçalves Guedes

Porto  
2012



*“Educar não é encher um cântaro, mas acender um fogo”.*

William Butler Yets (citado de memória)



## Resumo

Este relatório pretende ser uma reflexão sobre o atual sistema de ensino, no que concerne a fatores institucionais, sociológicos, culturais e na necessidade de se valorizar nas práticas educativas a narrativa individual do aluno, que se constitui essencial para ultrapassar a problemática da relação com o saber.

Numa análise superficial das reformas políticas implementadas e das regulares revisões, discute-se o papel da escola e o contínuo poder educacional, isto é, continua a ser colocada em causa a sua eficácia no que concerne a respostas às necessidades do aluno e da sociedade atual, suspeitando-se de um atropelamento do modo de vida democrático do aluno. O foco teórico deste relatório situa-se no pensamento do conceito de educação e da função da escola na edificação da sociedade, destacando o papel das Artes Visuais no *currículo* nacional, como uma mais-valia na construção do conhecimento.

Numa perspetiva crítica, apresentam-se reflexões em torno da necessidade de se ponderar outras narrativas para o ensino em geral e em particular para a importância das artes no ensino, apelando a uma participação mais ativa do aluno no processo democrático que deve ser o ensino e a aprendizagem, um processo aberto à realidade e passível de experienciar novas metodologias de ensino, valorizando fatores como as relações interpessoais, o espaço e o respeito pelo aluno enquanto sujeito crítico e “em resistência” (e não o sujeito disciplinado que a escola tem pretendido).

Assim sendo, a prática pedagógica relatada coloca em cima da mesa a experimentação de outros caminhos na aprendizagem de acordo com os interesses e motivações dos alunos, sem pretender apontar soluções pedagógicas mas antes criar um espaço de reflexão, de discussão, de aprendizagem, de construção do conhecimento e de partilha no qual o aluno, com as ferramentas que lhe são postas na mão, é o construtor do seu próprio processo de aprendizagem. A metodologia de investigação utilizada foi aplicada sob a forma de proposta de trabalho e inquérito, desenvolvida na turma do 10º Ano à disciplina de Desenho, que acompanhei ao longo do ano letivo.

**Palavras-chave:** Escola, Democracia, Narrativas, Educação e Arte.





## Résumé

Ce travail propose une réflexion autour du système d'enseignement en ce qui concerne les éléments institutionnels, sociologiques, culturels et la nécessité de valorisation de l'élève dans les pratiques éducatives, ce qui est fondamental pour dépasser la problématique de la relation avec la connaissance.

On continue à discuter le pouvoir éducationnel, malgré les nombreuses réformes et révisions politiques, c'est-à-dire que son efficace continue en cause en ce qui concerne sa réponse aux besoins de l'élève et de la société actuelle, on se doutant d'un renversement de la vie démocratique de l'élève. Le foyer théorique de ce travail c'est la pensée sur le concept d'éducation et la fonction de l'école dans la construction de la société, en faisant ressortir le rôle des Arts Visuelles dans le curriculum national comme une plus-value dans cette construction.

Dans une perspective critique, on présentera des réflexions à propos de la nécessité de penser d'autres solutions pour l'enseignement en général et en particulier pour l'importance des arts dans l'enseignement, attirant l'attention pour une participation plus active de l'élève dans le procédé démocratique de l'enseignement et apprentissage, un procédé ouvert à la réalité et passible d'exploitation de nouvelles méthodologies d'enseignement qui valorisent les relations interpersonnelles, l'espace et le respect par l'élève comme sujet critique et en résistance (et pas comme sujet discipliné comme l'école le veut).

Ainsi, la pratique pédagogique rapportée met en évidence l'expérimentation d'autres techniques pour l'apprentissage en conformité avec les intérêts et motivations des élèves, sans vouloir dicter des solutions pédagogiques mais surtout créer des moments d'apprentissage, des constructions de connaissance et de partage où l'élève est celui qui construit son apprentissage avec les outils fournis par le professeur. La méthodologie utilisée a été appliquée comme une proposition de travail et une enquête développée dans la classe de la dixième année au cours de Dessin, que j'ai accompagnée tout au long de l'année.

**Mots-clés:** école, démocratie, récits, éducation par l'art.



## **Abstract**

This report is a reflection on the current educational system, mainly concerning institutional, sociological and cultural factors and the need to enhance the student's individual narrative in educational practices, which is essential to overcome their relationship problem with learning.

In the many reform policies implemented as well as in regular revisions, one has discussed the continuing educational power and if it meets the needs of students and society today. Thus, the relational power that supposedly undermines the democratic way of life of the student hovers invisibly. The theoretical focus of this report lies in the concepts of education and school function in building society, emphasizing the role of visual arts in the national curriculum, as an asset in this construction of knowledge.

From a critical perspective, one reflects on the need to consider other narratives for teaching in general and in particular for the importance of arts in education, calling for a more active student participation in the democratic process teaching and learning should be, open to reality and likely to experience new teaching methodologies, valuing several factors in this process, such as interpersonal relationships, space and respect for the student as a resistant and critical subject and not the disciplined subject that the school staff desires.

Therefore, the pedagogical practice reported aims at experiencing other ways in learning according to the interests and motivations of students, without attempting to find pedagogical solutions, but creating a space for learning, knowledge building and sharing. The research methodology used was applied in the form of work proposal and investigation, developed in the 10th year students' Design classes which I attended throughout the school year.

**Keywords:** School, Democracy, Narrative, Education through Art.



## **Agradecimentos**

Ao professor cooperante Joaquim Pimenta, pela simpatia com que nos recebeu e pelo seu empenho, entusiasmo contagiante e profissionalismo.

Aos alunos, sem eles este trabalho não faria sentido.

Ao professor Henrique Vaz pela sua disponibilidade, apoio e intuição admirável na orientação deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos, e amigos, pelo apoio na logística familiar, sem eles não teria conseguido.

Ao meu marido e à minha filha, por terem prescindido da minha companhia ao longo dos dois últimos anos e pelo apoio incondicional.



## Índice

Introdução .....	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO .....	19
1. O papel da escola na sociedade .....	19
1.1 A democratização do Ensino .....	26
1.2 Novas Narrativas .....	35
1.2.1 A relação da escola com o saber .....	43
1.3. A importância da Educação pela Arte .....	50
1.3.1 A arte e a educação .....	52
CAPÍTULO II – REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA .....	60
2. Caracterização da Escola de Valadares .....	60
2.1 Meio envolvente .....	62
2.1.1 Localização geográfica .....	62
2.1.2. Caracterização demográfica .....	63
2.1.3. Nível de instrução da população .....	64
2.1.4. Atividade Económica .....	65
2.2 As aulas de Desenho do 10º Ano .....	66
2.3 O programa da disciplina de Desenho A .....	67
2.4 As aulas de Oficina Multimédia do 12º Ano .....	70
2.5 Proposta de Intervenção .....	72
2.6 Desenvolvimento da proposta .....	75
2.7 Análise e reflexão do desenvolvimento da proposta e trabalho dos alunos .....	80
Considerações Finais .....	92
Bibliografia .....	95

## **Índice de anexos**

**Anexo I.** Fotos da Escola

**Anexo II.** Proposta de trabalho/ Recursos/ Apresentação Powerpoint

**Anexo III.** Trabalhos dos alunos

**Anexo IV.** Inquérito realizado sobre a proposta.

**Anexo V.** Projeto Educativo de Escola

**Anexo VI.** Avaliação dos trabalhos

**Anexo VII.** Apresentações multimedia

**Anexo VII.** Trabalhos alunos multimedia



## Introdução

A revista *Única* do Expresso, de setembro de 2011, publicou um artigo intitulado “*Será este o Outono das artes?*”. No momento atual, onde a crise económica e financeira é o tema de destaque, debate-se o papel das artes numa sociedade minada também pela crise de valores culturais e éticos. Reacende-se, assim, a discussão do papel do Estado no apoio às artes, questiona-se a arte como um luxo, ou um meio de combate à crise. Esta discussão remete para a desvalorização do ensino das artes, em prol de outras áreas. De facto, a atual proposta de reorganização curricular, pretende cumprir o objetivo maior do Orçamento de Estado, que coloca em primeiro lugar os interesses económicos e políticos do país, em detrimento do desenvolvimento cultural da sociedade, convertendo-se num retrocesso à conceção de ensino, que continua a desvalorizar o ensino artístico e tecnológico face às áreas centrais, como o português, a matemática e as ciências. Trata-se de uma narrativa discutível como salienta Eça (2008):

“Temos uma escola tecnicista e “anestesiadora”, dirigida por um discurso educativo economicista. Um modelo de escola prisão ou um modelo armazém, um modelo passivo, de transmissão e receção acrítica de informação. Esta narrativa não nos interessa. Proponho uma resistência activa para criar outra narrativa de escola em todas as frentes das comunidades onde nos inserimos” (Eça, 2008: 8).

Boaventura Sousa Santos (2012) sublinha que “teme pelo futuro da democracia”, estando os políticos a obedecer aos mercados, orientados pelas agências de *rating* em detrimento dos interesses do povo que os elegeram, alertando para a necessidade de novas formas de organização que lutem pela conveniência dos cidadãos, propondo mesmo uma mudança de paradigma.

O estágio<sup>1</sup> que realizei no presente ano letivo, inserido no âmbito do mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, foi uma

---

<sup>1</sup> A atividade de estágio decorreu na ES/3 Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves de Valadares, no ano letivo de 2011/2012, tendo como professor cooperante o docente Joaquim Pimenta. A atividade circunscreveu-se maioritariamente às turmas do 10º da disciplina de Desenho e, 12º da disciplina de Oficina Multimédia e Técnicas Multimédia.

oportunidade para a reflexão em torno do “papel” e do “lugar com sentido” que a escola deve assumir. Trata-se de pensar a escola como um lugar onde o aluno constrói a sua identidade, tendo um papel ativo nas decisões da construção do conhecimento, com humanismo e respeito acima de tudo, como o caminho ideal para os dias de hoje, acompanhando assim o desenvolvimento da sociedade, destronando as relações de poder que a escola como “lugar disciplinador” adquiriu.

Refletindo na necessidade de ponderar no percurso do ensino, no relatório do referido mestrado irão ser analisadas e trabalhadas as questões relacionadas com a valorização e o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem e a flexibilização na ditadura das normas e diretrizes submetidas pelo Ministério da Educação.

Daniel Sampaio já no ano de 2005, no 8º Congresso Mundial de Adolescência que decorreu no Centro Cultural de Belém, criticou a falta de iniciativas inovadoras que incitem à participação democrática dos alunos na vida escolar:

“Não basta às escolas falar do tema da participação dos jovens, se esta não for potenciada no quotidiano da escola. A participação democrática dos alunos está ferida de morte por culpa do insucesso e do abandono escolar. Estes dois fenómenos são as principais causas da desmotivação dos jovens. A falta de organização pedagógica leva ao desinteresse dos alunos pelas questões da cidadania e da participação. Não vale a pena incitar à cidadania se o que se passa na sala de aula é exatamente o oposto” (Sampaio, 2005).

Para Robinson, a educação “Não precisa de ser reformada: precisa de ser transformada. A chave dessa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la” (Robinson, 2004: 226). De fato a adaptação do ensino para a atualidade, afigura uma transformação, mas, uma transformação significa uma alteração, uma mudança de rumo que se pode perspetivar numa reforma. O que significa dizer que a escola tem dificuldades de adaptação à mudança, porque há uma tendência à naturalização dos espaços, das normas, dos processos, das práticas e das rotinas.

Não se trata de neste trabalho apontar soluções para questões que inquietam o ensino atual, mas de analisar, refletir e valorizar o potencial dos elos essenciais à estrutura da narrativa que se constrói do ensino na sociedade, dando espaço e ouvidos ao aluno

para que este seja parte integrante na definição e construção do seu “eu”, visto como um sujeito ativo, crítico e “em resistência”. Porque deste modo, torna-se essencial o momento da discussão e da análise sobre os diferentes temas em estudo, incentivando o aluno para a participação e reflexão, potencializa-se a sua integração e o seu conhecimento, o que nem sempre se verifica, mediante a justificação da necessidade de se cumprir o programa da disciplina. Neste ponto, Freire (1987) sempre defendeu nas suas obras a importância do diálogo como forma de enriquecimento dos interlocutores, o respeito pelas ideias dos outros e pela valorização das mesmas. Compete pois à educação, no seu redimensionamento social, para além do conhecimento científico e tecnológico, contemplar as dimensões humana e ética nos espaços educativos, minimizando a exclusão e dando oportunidades aos processos de mudança.

O estágio foi com certeza uma experiência ímpar que me permitiu reunir uma série de visões e ações previstas, mas também únicas e inesperadas, tendo adotado muitas delas no quotidiano, que me pareceram úteis e necessárias para um melhor desempenho no exercício da docência. Consequentemente, foram também outras experiências que vivi enquanto professora, que me permitiram pensar na necessidade de reconsiderar outras narrativas para o ensino das artes visuais.

É assim, com esta ideia em mente, que começaria por desenhar o assunto sobre o qual me proponho trabalhar, tendo o Mestrado e o estágio contribuído para alargar a perspetiva que tinha da escola de hoje, e que julgo ser um assunto pertinente a desenvolver neste trabalho, com o objetivo de contribuir através da reflexão e da ação para que de alguma forma a escola conduza, ou que pelo menos permita refletir sobre os interesses daqueles a quem ela se propõe servir.

Começo assim por fazer no enquadramento uma reflexão sobre a minha experiência enquanto docente de artes visuais num determinado contexto comunitário, como causadora dos temas que pretendo trabalhar neste relatório. Destaco na fundamentação teórica a análise do papel da escola na sociedade, a problematização da estrutura e organização do sistema de ensino na potencialização de um ensino

personalizado pela diversidade das narrativas atuais e a importância da participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, perspectivando-se assim uma dinâmica mais democrática no contexto educacional. Por fim, será focada a importância do ensino das artes para a estimulação do desenho de ideias, de conceitos e de pensamentos, por enriquecer o desenvolvimento pessoal, nomeadamente, a criatividade assumida como um processo na procura de resolução de problemas e na produção do conhecimento.

A segunda parte do relatório reporta-se a uma reflexão da prática educativa em contexto de estágio. Início com a caracterização da Escola Secundária de Valadares (Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves) em termos físico-espaciais e meio envolvente, onde o referido estágio foi realizado, seguida de uma breve descrição das aulas assistidas à disciplina de Desenho do 10º Ano e programa da referida disciplina, bem como da assistência a aulas de Oficina Multimédia B do 12º Ano, e ainda das aulas das disciplinas de (DCA) Design Comunicação e Audiovisuais e Educação Visual do 9.º ano. Como estratégia para análise e conhecimento do posicionamento crítico dos alunos para as questões levantadas, terá a abordagem da proposta de atividade essa função e objetivos, bem como a análise dos resultados através de um inquérito realizado aos alunos.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO

### 1. O papel da escola na sociedade

A escola, como instituição tem a responsabilidade na educação dos indivíduos, pois desempenha um papel de extrema importância na construção das sociedades modernas. A escola é um “bem comum” inquestionável e que contribui para a resolução de um conjunto de problemas sociais pela sua intervenção junto dos cidadãos. Roldão (1999) refere que a escola faz parte duma sociedade em permanente mudança, e que todas as instituições sociais passam por processos de evolução com níveis e dinâmicas de transformação variáveis. No caso particular da escola, com funções de transmissão cultural e socialização, é inevitável que os ritmos de mudança não sejam sempre os adequados às necessidades sociais do momento.

Se pensarmos a escola como um lugar com sentido, um espaço habitado onde o aluno constrói a sua identidade, onde passa provavelmente mais tempo que em qualquer outro, Marc Augé descreve que este:

“(…)passa a ser um local de residência, onde a paisagem envolvente, as cores, os sons e os cheiros da rua ou do bairro, as narrativas da “nossa gente”, as tradições e os hábitos da “nossa comunidade”, funcionam como nutrientes preciosos do caldo de humanidade que fecunda a singularidade subjectiva e faz a identidade dos lugares. (...)A verdadeira riqueza, ou identidade, dos lugares não está nas suas potencialidades materiais, mas sim na forma como são apropriados, percebidos, desfrutados, amados, e, sobretudo, partilhados.” (Marc Augé, 1986 apud Baptista: 2008:6)

Sendo a escola um local onde as relações são potencializadoras de aprendizagens, através da influência recíproca, Bauman foca a necessidade de serem “lugares ricos

em mixofilia<sup>2</sup>, animados pelo valor da diversidade, onde as pessoas tenham ocasião de se encontrarem e de “entabularem um diálogo que valha a pena”. Essa arte de aprender a dialogar e a conviver com a diferença constitui o grande motor de desenvolvimento humano, tanto no plano individual como colectivo” (Bauman, 2006 apud Baptista: 2008: 12), pelo que a educação se assume como um direito básico na sociedade do século XXI. Este propósito realça a importância das relações criadas na escola, como um elo de ligação à comunidade.

Por todo o mundo os problemas ligados à escola, tornam-se palco de discussão, porque ela tem um papel preponderante na sociedade. A escola tem uma tarefa fundamental na educação ética das novas gerações.

Para Leite “uma escola que se deseja para todos (e não apenas para alguns) tem de questionar a sua organização e a formação que oferece, de modo a responder com qualidade a todos os seus clientes, e que são, forçosamente, diferentes daqueles que a procuravam quando ela se orientava pelo princípio da exclusão” (Leite, 2000: 2), ou seja, a escola, tem de encontrar dinâmicas de inclusão e de assumir a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar, e não atribuir a responsabilidade aos alunos e às suas características culturais e de origem (Leite, 1997).<sup>3</sup>

“A escola envolvida com o seu entorno social tem todos os materiais e, portanto, uma tarefa fundamental na educação ética das novas gerações. Faz parte da tradição pedagógica a da formação do carácter das pessoas. Também nas novas teorias sobre a escola está presente a função da escola, enquanto formação de normas e de valores, sobretudo numa perspectiva crítica. A escola deve ser vista como uma “pólis” onde a educação tem um profundo sentido democrático e participativo. Além disso, a escola sempre é parte da sociedade e a educação sofre sua influência e a influencia” (Ahlert, 2007:5).

---

<sup>2</sup> Segundo Bauman (2006) a “mixofilia” significa uma forte atração pela diferença, pelo diverso, enquanto “mixofobia” será a reação previsível e generalizada dos diferentes comportamentos humanos. São termos, segundo o autor das realidades urbanas, sobre os medos típicos dos habitantes das cidades.

<sup>3</sup> LEITE, C. (1997). *O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural*. (pág.8). Texto construído com base na Tese de Doutoramento: As palavras mais do que os actos. O multiculturalismo no sistema educativo português. Porto: FPCE da UP, no prelo.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), o termo “*Sociedade líquida*” representa o estado da sociedade moderna, que se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma, onde tudo é temporário e incerto. Coloca-se então a questão:

*Será que a escola projeta nas suas práticas as mudanças sociais com que os jovens de hoje se confrontarão?*

À escola tem sido atribuída a responsabilidade de responder a esta e a muitas outras questões, sendo desafiada a maximizar a sua influência moral e ética na formação do cidadão. Perante a incerteza que o futuro reserva, Sampaio (1996) alerta:

“Tenho para mim que os jovens actuais possuem um saber diferente, em muitos casos de grande alcance em termos de futuro. Nasceram e cresceram numa sociedade imprevisível, fragmentária, em busca de si própria e do sentido para continuar. Rejeitam claramente, no momento actual, o sucesso fácil e a «felicidade» obtida com um trabalho sem horas, à procura de um carro e de uma casa um pouco melhores. Vêem colegas abandonarem cedo a escola e caminharem em trajetória de vazio e solidão. Não será o seu comportamento de crítica permanente uma procura de sentido para uma escola que construímos (nem sempre bem) obrigatoriamente para eles?” (Sampaio, 1996: 16).

A escola é o espaço que abarca estas realidades e que reflete a sociedade em que está inserida, o que implica um constante pensar na sua eficácia, para que proporcione tanto a professores como alunos a liberdade necessária para a implementação de estratégias que permitam desenvolver a consciência individual do aluno, para o seu posicionamento na sociedade. No entanto, é desconcertante confrontarmo-nos com realidades tão díspares e tão pouco empenho por parte das instituições e outras entidades na procura da resolução destas problemáticas.

Como já lecionei em algumas escolas públicas, a que me marcou definitivamente, e que serviu de mote para o desenvolvimento deste trabalho, foi a experiência na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto. Recordo-me da primeira reunião, no início do ano letivo, em que o Diretor de Turma afirmou: “*nesta escola não podemos ensinar muito, mas se pudermos torná-los melhores cidadãos, já alcançamos um importante objetivo.*”

Várias vezes me questionei: *por que teriam aqueles jovens de aprender determinados conteúdos em todas as disciplinas? Que utilidade lhes traria para a vida? Que podemos fazer para que a escola não se torne um sacrifício?* De fato, não constatei grandes alterações no programa curricular relativamente a outras escolas, apesar de esta ser uma escola TEIP<sup>4</sup> com autonomia. Calculo que poderia ter sido feito muito mais por estas crianças cujos interesses eram reduzidos. Na verdade, nunca queriam nada e verbalizavam muitas vezes o seu desinteresse pela escola tal como lhe era apresentada, ou à luz do que a escola propunha, porque não viam uma ligação útil entre as aprendizagens e a vida real. Na minha opinião, a partir da análise que me foi possível fazer à época, julgo que não tinham reunidas as condições necessárias, isto é, uma predisposição para uma aprendizagem, fruto do “background” familiar de risco, que resulta de muitos fatores, como: o aumento da pobreza e exclusão social; a alimentação insuficiente; o desemprego; a toxicodependência; as ruturas familiares; o abandono e maus tratos. São realidades da sociedade atual fruto do processo de urbanização das grandes metrópoles, como é o caso da cidade do Porto.

A sociedade espera da escola, uma educação que capacite as pessoas para agir socialmente de forma criativa e com espírito crítico, porque é ela o eixo estruturador para o desenvolvimento da sociedade e das pessoas que a integram e onde há lugar de destaque para a diversidade, a cooperação, a integração, respeito e tolerância pela pluralidade. É então fundamental a ligação da escola à comunidade onde se insere, porque ambas são parte integrante da formação do aluno, como defende Daniel Sampaio (2005) sobre a necessidade da relação da escola com a comunidade em que esta se inclui, de forma a responsabilizar autarquias, centros de saúde e outras

---

<sup>4</sup> O programa TEIP (Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária), destina-se a escolas localizadas em meios sócio económicos desfavorecidos. Criado pelo Despacho da Ministra da Educação de 26 de setembro de 2006. A partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro. São objetivos do TEIP2: Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; Combater o abandono escolar precoce e o absentismo; Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.). <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip>, 2-5-2012.



estruturas que possam ser úteis à escola. Nesse sentido, a autonomia das escolas poderá facilitar a aproximação com as diferentes realidades que constituem a sociedade, respondendo de forma mais precisa aos seus interesses.

O contrato de autonomia que se vai possibilitando às escolas, ao abrigo do Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio, permite-lhes operar com um papel justo e adequado aos interesses da comunidade local. O presente diploma refere que:

“Incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.”<sup>5</sup>

A autonomia das escolas é uma mais-valia, um investimento na escola e na qualidade da educação, como o próprio documento refere, pois permite criar uma teia de partilha e responsabilidade por toda a comunidade educativa. Torna-se assim possível uma gestão autónoma do estabelecimento de ensino com o objetivo de aproximar a escola da comunidade pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei 46/86 de 14 de Outubro, Art. 3º), que realça a necessidade de “descentralizar, desconcentrar, diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” (Decreto-lei 46/86 36 de 14 Outubro, Art.º 3º).

A autonomia das escolas e as adaptações curriculares às necessidades dos alunos tornaram possível potencializar a diversidade cultural nos espaços escolares, promovendo uma educação personalizada e mais humana, com objetivos direccionados para a integração e valorização das minorias na escola. Para além de possibilitarem o conhecimento adquirido dos e pelos alunos, permitem um crescimento pessoal e cultural que vá de encontro aos seus interesses, trabalhando questões como por

---

<sup>5</sup> Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A Nº 102 — 4-5-1998

exemplo a erradicação de atitudes de preconceito e discriminação e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os atores da comunidade escolar.

Com as alterações sociais e políticas do 25 de Abril de 1974 em Portugal, a família e a escola sofrem tardiamente as grandes transformações que outras sociedades, mais cedo democratizadas experimentaram, nomeadamente como nos recorda Daniel Sampaio “A família sofreu profunda mudança nos últimos trinta anos, mais visíveis em Portugal nas duas últimas décadas. Diminuiu o número de filhos por casal, o casamento tornou-se mais instável com um crescente número de divórcios, aumentaram as famílias monoparentais e reconstruídas, mas a importância emocional da família não parece em declínio.” (Sampaio, 1996: 1). Ou seja, estamos perante outras narrativas, que operam em novos ambientes no quotidiano dos jovens, desde as várias religiões, diferentes morais, diversos partidos, à cultura com múltiplos significados. Relativamente à escola, o mesmo autor refere as grandes mudanças no sistema educativo nos últimos vinte anos:

“Diminuíram marcadamente os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, procedeu-se a uma escolarização quase completa do 2º ciclo, a escolaridade obrigatória estendeu-se até ao fim do 3º ciclo (9º ano) e o Secundário foi palco de muitas alterações, desde a importante criação do Ensino Técnico Profissional à controversa legislação sobre as provas específicas e acesso ao Ensino Superior” (Sampaio, 1996: 2).

A reforma curricular dos anos 80, não foi significativa em termos de organização curricular. Mas surgem os conceitos de “professor Investigador” e “ Professor Reflexivo” que foram segundo Carlinda Leite (2003: 83) “(...) talvez os que mais influência tiveram nestes últimos tempos, e são os que justificam algumas das ideias que atravessam actualmente o currículo”. No princípio dos anos 90, emergem estudos e referências à educação face à multiculturalidade, graças à presença dos emigrantes oriundos das antigas colónias portuguesas, e à imigração dos países de leste.

Apesar das alterações que surgiram e que vieram permitir alguma flexibilização na mudança do sistema de ensino, estas não foram de todo suficientes; como refere José Matias Alves “Está em curso mais uma reforma curricular. Mais hora ou menos hora. Tira aqui e coloca ali. Reforçando a visão *disciplinar* do conhecimento. Decretando que os conhecimentos mobilizáveis para agir, conhecer, intervir e transformar o mundo e dar sentido à vida não têm dignidade curricular. Só o conhecimento *puro* (mesmo que seja o sistema nervoso da mosca que para “nada” serve) é que é importante.”<sup>6</sup> A escola que se deveria afirmar pela orientação para a inclusão, com o objetivo de desenvolver o indivíduo para uma sociedade democrática, continua a evidenciar graves situações de seleção e de exclusão, como refere Mialaret (1976: 41): através da produção de “sujeitos disciplinados, respeitantes das regras do grupo e capazes de imitar os antigos, introduzem-se métodos autoritários, utilizando a repetição, e terminando no condicionamento”. Ou seja, mantém-se de certa forma o poder educacional desfasado e alheado da realidade, que supostamente põe em causa o modo de vida democrático do aluno, onde este não tem tido qualquer autonomia na participação do processo de ensino, e que deveria ser mais flexível. Critica-se o facto de a escola persistir na transmissão da informação e do conhecimento totalmente desligado da vida real, tornando-se desmotivadora para muitos alunos e, como sublinha Leite, “critica-se a escola por continuar a viver isoladamente da comunidade e do mundo, em geral, e por continuar a seleccionar e a privilegiar conteúdos que, em muitos casos, são inúteis ou não funcionais” (Leite, 2000: 3).

Hoje, a educação procura reger-se por uma competição organizada através dos rankings de escolas a nível nacional, focando-se no maior número de exames e a nível internacional através do programa da OCDE para a Avaliação Internacional de estudantes (PISA) (OCDE, 2000). Ou seja, os rankings e os resultados dos exames são considerados indicadores de qualidade da educação a que os alunos têm acesso. O diálogo, a comunicação, a filosofia de vida, as reflexões, as análises e a criatividade não

---

<sup>6</sup> José Matias Alves. *Cansados de reformas inúteis!* <http://correiodaeducacao.asa.pt/227357.html>, 12|04|2012. José Matias Alves é investigador, doutor em Educação e professor convidado da Universidade Católica Portuguesa.

podem fazer parte deste ranking, não há lugar para estas “fantasias” porque todo o tempo é pouco para a preparação dos exames, a que os alunos estarão sujeitos.

Esta pressão dos rankings está intimamente ligada aos media e à sociedade, como refere Formosinho:

“ Esta pressão da sociedade, viabilizada pelos media e encarregados de educação (...) Tem a ver com o que eu chamaria «crise da educação», conceito que tem pelo menos 50 anos e que tem a ver com o próprio contexto da criação da escola para todos, da escola de massas. Depois da II Guerra Mundial, houve um esforço dos Estados no sentido de uma escolaridade oferecida a todos. Começou por ser uma escolaridade primária; depois, sucessivamente, os diversos países foram aumentando o nível até ao ponto em que muitos estão a implementar uma escolaridade obrigatória que corresponde a todo o Ensino Secundário. Ora, os pais, e a sociedade em geral, esperam que este investimento tão grande das famílias, das comunidades locais e do próprio Estado, tenha resultados visíveis, palpáveis. Mas se a educação escolar serviu durante muito tempo como instrumento de promoção social, quando a escolaridade obrigatória se estende a níveis educativos que antes eram frequentados apenas por alguns, as vantagens de diferenciação diminuem” (Formosinho, 2012: 10).

O mesmo autor conclui que a escola para todos, é um desígnio político, estabelecido pelos governos, e com uma organização pedagógica semelhante à escola de elites. E como tal, não pode servir a todos, porque “se depara com problemas de enorme diversidade cultural e académica” (*idem*: 11).

### **1.1 A democratização do Ensino**

É prioridade do governo assegurar a escola e consequentemente uma educação para todos, independentemente da sua condição. A Declaração de Salamanca (UNESCO:1994), é clara quanto a este ponto, uma vez que as escolas devem “acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo revista em 2005 (Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), que estabelece o quadro geral do sistema educativo, como um conjunto de meios que concretiza o

direito à educação, contempla uma escolarização que respeita o “princípio de igualdade de oportunidades”, que na sua prática garante “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” determinando o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, contribuindo para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e progresso na promoção de uma realização individual de todos os cidadãos, sempre em harmonia com os valores da solidariedade social, na preparação para uma intervenção útil e responsável na comunidade.<sup>7</sup>

De fato, a progressiva democratização do ensino e a sua consequente expansão a um leque mais abrangente da população, veio proporcionar níveis superiores de formação e de conhecimento técnico e científico, necessário para responder ao mercado de trabalho no século XIX.

Nesta altura o processo de industrialização verificado pelos países, define fortemente a era contemporânea e o mundo em que vivemos hoje. Como António Barreto refere:

“Uma nova organização do trabalho, uma produtividade elevada e salários superiores eram agora possíveis. Em muitas áreas rurais, foi esta a altura da revolução industrial. Tanto para a manufatura, como mesmo para certo tipo de agricultura, abriam-se novas oportunidades. Cerca de 1974, o país conhecia o pleno emprego, para o que contribuíram a industrialização, a guerra colonial e a emigração. Pela primeira vez, havia emprego abundante para as mulheres.” (Barreto, 2009: 6).

O conceito de democracia em educação não pode estar desligado dos conceitos de igualdade e/ou de liberdade. O “proclamar” da “Educação é para Todos”, não o torna sinónimo de ensino democrático, porque a massificação do ensino pressupõe também formas significativas de discriminação individual e cultural.

De acordo com o relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos" - primeiro documento que delineia, no quadro da União Europeia, uma abordagem

---

<sup>7</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo revista em 2005 (Decreto Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). Artigo 2º dos Princípios gerais.

global e coerente das políticas nacionais em matéria de educação – o objetivo 2 pretende “ Facilitar o acesso de todos à educação e à formação”:

“O modelo europeu de coesão social deve facultar a todos os cidadãos o acesso aos sistemas de educação e formação formais ou não formais facilitando, nomeadamente, a passagem de um sistema a outro (por exemplo, da formação profissional ao ensino superior) e desde a primeira infância à idade adulta. A abertura dos sistemas de educação e de formação, a par de um esforço para tornar estes sistemas mais atractivos ou mesmo adaptados às necessidades dos diferentes grupos em causa, pode desempenhar um papel importante para a promoção de uma cidadania activa, da igualdade de oportunidades e da coesão social duradoura.”<sup>8</sup>

Como afirma Thomas Marshall, “A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (Marshall, 1967: 73). O que significa dizer, que a liberdade civil é um direito de todos os homens exercerem e desenvolverem a sua atividade física, intelectual e moral, que deve estar consolidada pela educação.

A Educação segundo Durkheim (2009) é vista como fator de “reconstrução social”, ideia que surge desde o Iluminismo, mas que com o positivismo no século XIX se materializa na ideia de que, a razão e a ciência moderna não permitiriam apenas o conhecimento do mundo, mas fazer desse conhecimento um instrumento de intervenção racional na realidade, logo, essa racionalidade e ciência deviam ser difundidas através da escola.

Ao longo da história, a escola tem evidenciado um sistema de racionalidade económica, o que conduz a humanidade a um modelo de exclusão que aprofunda as assimetrias na sociedade. Se por um lado foi promovida a ideia de igualdade de oportunidades para todos, a começar pelo ensino, camuflado está o facto de existir interesse na formação do indivíduo para o mercado de trabalho previsto por terceiros, sendo irrelevante os focos de interesse e conhecimento do indivíduo enquanto ser.

---

<sup>8</sup> Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos."  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_pt.htm), 12|05|2012.

No entanto os jovens da era atual, da era das tecnologias e da sociedade de informação, precisam de descobrir uma forma de se recolocarem, redefinirem o futuro, como parte integrante do desenvolvimento da sociedade, uma sociedade que se quer mais humana, ética e solidária. E nesta perspectiva a escola teve, tem e sempre terá um lugar de destaque para essa articulação, contando cada vez mais com a participação de toda a sociedade. Porque o mundo mudou, a escola tem que se adaptar às mudanças, tem de se reinventar.

Jacques Delors, através do Relatório para a UNESCO, (Delors, 1996) "*Educação: Um tesouro a descobrir*", proferiu quatro competências que a educação precisa trabalhar:

" Aprender a ser, que significa ajudar o jovem a desenvolver a identidade e a autoestima, autoconfiança, autoconceito, autodeterminação, ou seja, aprender a ser. Competência pessoal. Aprender a conviver, que significa ajudar os jovens a desenvolverem as relações interpessoais e comunitárias, relações de cidadania, de urbanidade, de solidariedade, de construção coletiva, de ação comunicativa, de conhecer e reconhecer o outro de forma comunicativa. Aprender a fazer, que significa possibilitar ao aluno adquirir habilidades básicas e específicas de gestão e empregabilidade, de se tornar hábil para encarar o mercado de trabalho de bens e serviços. Aprender a aprender, que significa possibilitar o aprender a andar atrás do conhecimento. Aprender a conhecer o conhecer. Significa acessar informações de todas as formas: na biblioteca, na enciclopédia, no dicionário, nos periódicos, na rede de computadores; sair da escola como um caçador de conhecimentos. O aprender a fazer e o aprender a aprender se aprende em sala de aula, no laboratório, nas oficinas, dentro e fora da escola, na interação com a realidade contextual objetiva e subjetiva. Já o aprender a ser e o aprender a conviver deverão ser possibilitados na escola, por meio de práticas e de convivências não docentes. Práticas que permitem ao jovem experimentarem.

Por isso a educação no século XXI precisa ser realizada numa parceria radical entre escola, família, sociedade e Estado. Sempre é bom lembrar uma frase em educação atribuída a Confúcio, que diz: "Tu me dizes, eu esqueço; tu me ensinas, eu lembro; tu me envolves, eu aprendo" (Ahlert, 2007: 3).

Atente-se ainda no objeto de estudo da tese da filósofa de ciência política americana Martha Nussbaum<sup>9</sup> e da sua obra *“Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities”* (Nussbaum, 2010 a). Resumidamente a autora defende que muito mais grave que a atual crise financeira, é a crise do futuro da democracia à escala mundial, fruto do abandono na educação daquelas que foram durante séculos a sua base e razão de ser, ou seja, as Artes e as Humanidades.

A autora, refere um estudo comparativo de currículos e da evolução social e política entre a Índia e os Estados Unidos da América, concluindo que os sistemas educativos atuais orientam-se para a formação de “gerações de máquinas eficazes” cujo objetivo é o lucro e o crescimento económico, relegando do primeiro plano a liberdade de cidadania, a saúde, o bem-estar e justiça.

Martha Nussbaum (2010 b) propõe uma educação em que a política esteja claramente presente num regime de colaboração crítica, entre os estudantes e os professores, e tal como Ken Robinson (2004), que valorize mais o lado da educação artística e da criatividade. A autora defende que a aprendizagem da democracia e a formação do cidadão do mundo sejam as bases de toda a aprendizagem: na escolaridade obrigatória ou no ensino superior, tanto nas ciências exatas como nas artes.

Como proposta de ensino e de temas a desenvolver a autora destaca: a capacidade de olhar o mundo do ponto de vista de outros, em particular daqueles que habitualmente são apenas os objetos de estudo; aprender como comportar-se face às situações de fragilidade – que não deve ser considerada vergonha –, enveredando pelo estudo da cooperação e reciprocidade; promover energicamente o pensamento crítico e a capacidade de ter coragem para poder afirmar a diferença de ponto de vista; dotar os estudantes de capacidades de reflexão adequadas sobre as questões políticas do seu país, aprendendo a examinar com clareza e argumentar com método; dotar os estudantes de capacidades que lhes permitam olhar o conjunto dos problemas do seu

---

<sup>9</sup> Martha Nussbaum, é professora na Universidade de Chicago, foi professora na universidade de Oxford, e de Harvard, é membro do Conselho da Academia Americana de Artes e Ciências, e do Conselho de Administração do Conselho Americano de Sociedades de estudo.



país que vão além dos problemas dos seus grupos. Ou seja, um programa educativo com um currículo político, que traduz a necessidade de ser considerada a educação com uma nova narrativa.

A mesma autora (Nussbaum, 2010 a) afirma que ao priorizarem aplicações técnicas, em detrimento das humanidades, as democracias ocidentais colapsam os próprios fundamentos e aproximam-se do modelo cultural de regimes autoritários como a China. A autora adverte que os sistemas democráticos não sobrevivem sem o estímulo à imaginação e ao pensamento crítico, faculdades que segundo Nussbaum são desenvolvidas de modo crucial (ainda que não exclusivamente) pela arte e pela filosofia.

A competição crescente entre as nações no mercado global, aliada à recente crise económica, faz com que os políticos em todos os países pensem a educação em termos de utilidade a curto prazo: ela é vista como uma maneira de produzir lucro rápido para a indústria. Os políticos não estão preocupados com a saúde a longo prazo da cultura política democrática. Os “sinais” dessa crise são os cortes nas humanidades e nas artes na maioria dos sistemas de ensino dos diferentes países, em particular nas instituições com financiamento público, estando as artes e o humanismo a ser menosprezados e amputados na educação. “The humanities and the arts are being cut away, in both primary/secondary and college/university education, in virtually every nation of the world” (*Idem*: 2).

A necessidade de uma proposta de educação voltada para a diversidade, personalizada, direcionada para um determinado contexto, torna-se um desafio para o professor, o que pode ser um fator de resistência, se este já adquiriu hábitos ou rotinas sem motivação para a mudança e desafios. Mas por outro lado, para o professor que abraça a profissão com paixão, procurará sempre a melhor forma de ajudar o aluno a descobrir-se, a formar-se enquanto cidadão e ser humano. Como refere António Nóvoa "Ser professor implica a adesão a princípios e valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola."<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> António Nóvoa, in *Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema*. (pág.14). Unesp – Universidade Estadual Paulista.  
[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc\\_Rel%C3%A7%C3%A3o\\_escola\\_sociedade.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf), 17|05|2012.

A educação precisa de ser vivida nas próprias relações pedagógicas, segundo Apple e Beane (1997), e a educação democrática tem também uma preocupação existencial e prática, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, ideias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um “ideal” a ser alcançado, mas um conjunto de valores que devemos viver na prática e que devem regular a nossa vida coletiva e a organização de instituições sociais para promover o modo de vida democrático.

A pedagogia de John Dewey<sup>11</sup> é uma referência para a compreensão das alterações no pensamento e na prática do campo educacional do século XX. Uma das suas preocupações essenciais ao longo da vida, foi perceber de que forma se podia manter uma comunidade democrática e coesa no seio das transformações económicas.

O autor (Dewey, 1966) pôs em causa os princípios absolutos e as estratégias de imposição porque não via uma correlação entre o estabelecimento genuíno da democracia numa sociedade em constante evolução e a criação de uma sociedade humana e justa.

De acordo com Teitelbaum & Apple (2001: 198), Dewey apesar de não ser defensor da educação centrada na criança, acreditava que a “chave do desenvolvimento intelectual, e consequentemente do progresso social era a escolarização”. Se a educação pode beneficiar ou dificultar a sua construção de acordo com o tipo de cultura que promove, o interesse da criança por temas e conteúdos relacionados com a escola passa a ter um papel relevante, quer pela preservação da dimensão individual na sociedade massificada, quer pela rejeição de práticas antidemocráticas produtoras de sujeitos passivos e não reflexivos.

Os autores destacam a natureza moral e social da escola porque acreditavam que esta poderia servir como uma “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária”

“Esta visão encontrava-se em claro contraste com o modelo do “sistema fabril”, adoptado pelos planificadores escolares (e “peritos em eficiência”) por todo o país

---

<sup>11</sup> John Dewey, filósofo e pedagogo, nascido em 20 de Outubro de 1859 em Burlington, Estados Unidos, centrou os seus estudos num amplo leque de preocupações, particularmente no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política.

que enfatizava o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva a ser moldada pelos [as] professores [as], pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. Assim, não só a escolarização universal era crucial na rápida transformação social, como também a “nova educação” era vital, uma educação que era guiada pela perspectiva de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida. Desta forma, a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos [às] estudantes (e também aos [às] professores [as]), por forma a engajarem-se activamente na vida democrática.” (*Idem*:198)

Para Dewey (1966) a educação era vista como poderosa ferramenta ao serviço da democracia, conservando determinados valores e incentivando a revisão de outros, pretendendo contribuir para a edificação de um mundo melhor no presente e no futuro. Assim sendo, a melhor preparação para a democracia consistia em proporcionar oportunidades aos alunos e professores, por forma a embrenharem-se activamente na vida democrática. “Com efeito, a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola. Os *meios* eram na verdade, os *fins*” (Teitelbaum & Apple, 2001: 199). Os autores alegam a favor de uma ligação ainda mais profunda entre democracia e educação, porque a democracia era uma forma de organização social, no qual as pessoas estão interligadas e aprendem a trabalhar em conjunto. Assim como para Dewey, uma sociedade democrática era uma forma de viver em parceria conjunta, de aprender cooperativamente a concordar e discordar sem opressão, respeitando a diversidade:

“A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic” (Dewey, 1966: 99).

Dewey (1979) também atribui ao professor um papel diferente dos modelos e dinâmicas de pedagogia tradicional, basicamente transmissivos, tendo este também como função o compromisso de estimular nos alunos a capacidade de pensamento reflexivo, de promover um ambiente democrático para o ensino e a aprendizagem.

“Temos de ver que democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a

proposição é uma proposição moral, como qualquer ideia referente a dever ser” (*Idem*: 212).

No século XX, a preocupação de Dewey era a construção da democracia e não da economia, o que não significa que a relação das duas não esteja interligada, porque as decisões em “democracia” estão cada vez mais identificadas com as regras do capitalismo e do consumo. É um engano pensar-se que a íntima correlação entre o crescimento económico e a procura do sucesso e a felicidade, seja evidente, pelo contrário, pode muito bem ser responsável pelo fracasso. Bauman salienta que os relatórios de pesquisa examinados e resumidos por Rustin referem que “as melhoras nos padrões de vida em nações como Estados Unidos e Grã-Bretanha não estão associadas a um aumento e sim a um ligeiro declínio do bem-estar subjetivo” (Bauman, 2009: 6). Temos um crescimento da taxa de criminalidade, tráfico de drogas, assaltos, corrupção e subornos, que segundo o autor cresce também “(...) uma incómoda e desconfortável sensação de incerteza difícil de suportar, e com a qual é ainda mais difícil conviver permanentemente. Uma incerteza difusa e “ambiente”, ubíqua mas aparentemente desarraigada, indefinida e por isso mesmo ainda mais perturbadora e exasperante...” (*idem*:7).

Leva-nos a ponderar se é esse o futuro que pretendemos, focados no crescimento económico e material, uma sociedade com um rumo incerto, sem referências e valores, sem grandes perspectivas ou plano futuros, uma humanidade fria, calculista e egoísta?

É sabido que a escola é um lugar de ampliação das diferenças culturais, embora o objetivo proposto seja exatamente o contrário, mas temos de acreditar que é possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa, com interesses diferentes, devendo o currículo ajustar-se às diferentes realidades, dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. De acordo com Carlinda Leite:

“O Programa de Educação para todos (PEPT)<sup>12</sup>, que se seguiu ao PIPSE suspenso em 1991, recorreu a estratégias de valorização da escola como comunidade educativa e estimulou dinâmicas que , pretendendo propiciar um sucesso educativo generalizado e evitar a exclusão social, transportavam também consigo alguma atenção às especificidades locais e às características diversas da população escolar” (Leite, 2003 : 80-81).

De facto a escola massificou-se mas não se democratizou. Não criou as estruturas necessárias para responder ao alargamento e regeneração da sua população bem como às necessidades da mesma, em termos de recursos e modos de agir, de forma a responder aos seus interesses e motivação.

## 1.2 Novas Narrativas

Para Jorge Ramos do Ó<sup>13</sup>, o modelo escolar que começa no final do século XIX é um modelo muito baseado no princípio da homogeneidade, e é este o modelo que ainda se mantém, apesar das inúmeras alterações que se foram registando. Embora se valorize a individualidade, que cada criança é uma criança, há previamente um currículo escolar desenhado para a construção de grupos de alunos semelhantes, levando a um princípio da “normalização”.

Nos anos 60 e 70 uma grande quantidade de estudos sobre a escola passou a denunciá-la como instrumento de reprodução social, invertendo a expectativa que se tinha dela.

Para Pierre Bourdieu e Claude Passeron, a escola é um espaço de reprodução da cultura dominante (Bourdieu, 1979), e para estes autores a questão pedagógica central

---

<sup>12</sup> O programa PEPT 2000 (Programa de Educação para todos) foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91.

<sup>13</sup> Jorge Ramos do Ó in *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*. (Pág.115). Entrevista realizada por ocasião da participação de Jorge Ramos do Ó, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, como palestrante convidado da sessão de 27 de setembro de 2007 das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura, promovidas pelo Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Retirado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>, em 28-01-2012.

gira em torno dos fatores determinantes dos processos de seleção, estruturação e transmissão dos saberes escolares. “Nós estamos a construir, em nome dessa homogeneidade que ninguém fala, crianças com muito sofrimento e uma fortíssima vigilância face a um padrão normal” (Ramos Ó, 2007).

A sociedade contemporânea reconhece a fragmentação, a efemeridade, a ambiguidade e contradições, fruto da globalização. Vivemos num tempo caracterizado pela multiplicidade difusa, onde a fragmentação e as diferenças sociais são demasiado evidentes, tornando-se essencial promover a inclusão através da valorização das diferentes narrativas para diluir tais diferenças. A aprendizagem deve estar intimamente ligada à história de vida dos indivíduos, que está situada num determinado contexto porque as preocupações que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão repletas de significados e reinterpretações. Como fundamenta Henrique Vaz sobre a triangulação do processo de construção identitária “A relação entre o real e o outro é, por sua vez, o lugar do conhecimento, o qual dificilmente será apropriado se não forem devidamente construídos sentidos como significados” (Vaz: 2003: 157).

O contexto atual no qual se enquadra a sociedade, caracteriza-se pela indefinição, pela complexidade, pela crise de valores, na procura da sobrevivência por uns, e da ambição de outros.

Ora, é fundamental não esquecer que a escola, muitas vezes reflete o funcionamento social. Por isso, é muitas vezes vista como espaço de reprodução de desigualdades, o que na verdade deveria combater. Assim sendo, deveria antes refletir transformações sociais que ocorram fora dela, o que poderia motivar alterações dentro da escola e, conseqüentemente, na sua função social. E como em todos os lugares onde há convivência, interação entre sujeitos, há produção de saberes, na escola e na comunidade o “aprender” é um processo que acontece sob a forma flexível de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito estabelece relações entre si e os outros, produzindo, assim saberes.

Para a Sociologia o currículo passa a ser uma questão de grande relevância na investigação. O que é? Como se constitui? Que conteúdos ele reproduz, quem os

seleciona e porquê? A categoria de públicos aos quais o ensino é dirigido suscita dúvidas quanto à natureza dos conteúdos culturais suscetíveis de serem incorporados aos currículos.

João Valdir de Souza (2007), foca Durkheim como o autor positivista mais reconhecido no campo das ciências sociais e da pedagogia, a quem se deve boa parte do entusiasmo com que ainda se olha para a educação como “*instrumento de reconstrução social*”.

A classe social associada a um determinado nível de educação cultural, permite alargar as perspetivas do indivíduo no seu *habitus*, ou seja dá-lhe mais ferramentas para disfrutar e interagir de forma autónoma, individual e consciente na sociedade. Daí que é importante analisar os meios e as relações que se criam nos diferentes campos do *habitus*, como sendo a estratégia mais eficaz para a mudança da nossa sociedade ao nível da educação.

O conceito de *habitus* é, conforme interpretação do texto de Maria da Graça Jacintho Setton<sup>14</sup>, um conjunto de fatores e de ambientes que facultam ao indivíduo uma leitura, interpretação, reflexão e ação, construindo desta forma uma personalidade. Ou seja, é no *habitus* que se desenvolvem inúmeras instâncias socializadoras que fornecem ao indivíduo estímulos, exemplos, vivências, experiências que são as bases da estruturação do indivíduo. Tal como cada artista tem a sua própria personalidade que identificamos nos seus trabalhos, nas suas obras, chamemos-lhe um “estilo próprio” que se vai construindo através do conhecimento acumulado, opções, gostos, intenções e formação.

Para a mesma autora:

“*Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas*

---

<sup>14</sup> Maria da Graça Jacintho Setton in Revista Brasileira de Educação. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*, U. S.P.  
[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20\\_06\\_MARIA\\_DA\\_GRACA\\_JACINTHO\\_SETTON.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf), 12-01-2011.

individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (Setton, 2002: 63).

Desta forma o *habitus* é na sua perspetiva a justificação para um sistema de orientação consciente e inconsciente. Compara-o até a uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem as suas escolhas.

Segundo a autora, para Pierre Bourdieu o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade, um conceito que cria o diálogo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Maria da Graça frisa mesmo a necessidade de ver o *habitus* como “um conjunto de esquemas de perceção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (Idem: 63).

É necessário refletir e ponderar nas questões como: Porque é que aprendem o que aprendem? Para quê? Quem os ensina? Que métodos são utilizados?

Com tanta incerteza, chegámos a um ponto insustentável de inconformismo, de descontentamento que provocam no homem um sentimento de revolta, de desconforto indignado. Está referido na Lei de Bases do Sistema Educativo que este:

“(...)Responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”,<sup>15</sup>

como sendo a garantia de uma resposta às necessidades da realidade social, mas muitas são as dúvidas atuais da sua eficácia. Comparando as diferentes realidades, um aluno que vem de um nível socioeconómico elevado, e um aluno problemático, oriundo de um ambiente familiar de risco, não se encontram no mesmo patamar ao nível de competências adquiridas, nem tão pouco têm objetivos semelhantes, pondo-se em causa os conteúdos e métodos de aprendizagens. Nalgumas escolas, vive-se

---

<sup>15</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Artigo 2.º (Princípios gerais), ponto 4. <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>, 13|06|2011.



uma destruidora rotina, como reforça Sampaio (1996: 4): “Se os estudantes vêm de famílias organizadas e com razoável preparação cultural, conseguem aprender o suficiente para responderem às perguntas dos testes e terem positiva no final do período; se, pelo contrário, a sua base familiar é desagregada, rapidamente caminham para a reprovação ou para a indisciplina”.

Leite refere que o entendimento de realização pessoal é “(...) um direito inalienável de todo o indivíduo para escolher livremente diversas trajetórias educativas o que implica reconhecermos a existência de experiências de vida diversificadas e afastarmos da ideia de um caminho único em formação.” (Leite, 2000: 2). A autora pretende reforçar a ideia que o currículo prescrito e o currículum vivido colocam em situação diferenciada os alunos.

O que para uns pode vir a ser uma estrutura alicerçada para conhecimentos futuros, para outros o sentido ou significado dessas aprendizagens pode não ter qualquer razão de ser. Porque esta é uma realidade com que nos deparámos no século XXI, que não era objeto de estudo no século XIX, questionando assim normas e regulamentos semelhantes e mantidas desde então.

Eça (2008) não pretende desvalorizar a importância dos diversos termos que surgiram após a segunda guerra mundial sob orientação de Herbert Read, no entanto, ressalta a importância de adequar e ‘redefinir’ os mesmos àquelas que deveriam ser as práticas atuais:

“ (...) Parece-me que para o nosso tempo, precisamos de modelos educativos (em contextos formais e não formais) sem disciplinas estanques baseados na transversalidade e no trabalho de projecto. Precisamos de alargar horizontes e redefinir termos e conceitos chave, por isso, proponho que se reflecta sobre as designações utilizadas para definir a nossa área de educação e que se encontre um consenso terminológico adequado às nossas sociedades” (Eça, 2008: 2).

Parece claro que as questões e as problemáticas educativas que assolaram a sociedade ao longo das décadas não foram as mesmas nem tiveram o mesmo peso. E o ensino deve adaptar-se às diferentes narrativas que se desenrolam na sociedade ao longo dos tempos.

*Então, será importante valorizar as diferentes narrativas para o processo de ensino aprendizagem?*

A escola deve ser capaz de se reajustar às exigências da época, se a época atual é caracterizada pela efemeridade, uma sociedade plurifacetada, a que Zigmunt Bauman apelou de “sociedade líquida”, torna-se evidente a necessidade de um novo modelo de ensino, mais aberto à realidade e experienciar novas formas de ensinar. E como argumenta Jorge Ramos do Ó “ valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir.”<sup>16</sup> Sendo o processo de construção o mais importante, dominando as técnicas e processos que permitam a construção e a reflexão.

O que para Apple parece ser muito claro, “é que o currículo nacional é um mecanismo para controlo político do conhecimento” (Apple, 1999: 82), salientando que as escolas são demasiado controladas pelo Estado, refletindo o ensino nos interesses políticos e económicos em detrimento do interesse do cidadão.

“ Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que podemos reconhecer abertamente as diferenças e desigualdades. Desta forma, o currículo não deveria ser apresentado como “objectivo”. Pelo contrário, deveria subjectivar-se constantemente, ou seja, deveria “reconhecer as suas próprias raízes “ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhes deram origem.” (*Idem*: 63).

O autor apela à necessidade de se fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam os alunos.

Uma escola que se deseja para hoje e para um futuro melhor deve ser um modelo de escola que permita que as crianças e os jovens aprendam sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, que permita o direito às crianças de estabelecer uma relação com o

---

<sup>16</sup> Jorge Ramos do Ó in *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo*. (Pág.116). <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>, 28-01-2012.

conhecimento, um curriculum construído por elas próprias, avaliando o peso da liberdade e da escolha e da responsabilidade.

Uma escola aberta ao mundo, que ofereça e que partilhe projetos apaixonantes de aprendizagens significativas, e que construa a ponte com a família e a comunidade. Porque a comunidade que se insere numa sociedade de diversidade cultural, e as diferenças culturais dos alunos oriundos de diferentes *backgrounds* é uma realidade, então como confirma Formosinho (2012: 11) “(...) tem de se construir uma unidade organizacional que permita ensinar a todos a partir da diversidade que cada um transporta.” Nesse sentido, a escola deve promover estratégias que minimizem essas diferenças através do seu reconhecimento e da sua valorização.

É preciso mobilizar todos os campos que se relacionam com o indivíduo, que permite estabelecer relações, não só a escola e a família, mas os media e todos os novos mediadores da ordem social, para a construção de sujeitos ativos dotados de valores, saberes e comportamentos necessários para a sociedade atual. Não de forma uniformizadora, mas local e particular, valorizando tradições, história e culturas.

“ Alguns elementos para o nosso crescimento estão dentro de nós e implicam o desenvolvimento das nossas aptidões e paixões naturais. Encontrá-los e alimentá-los é a forma mais segura de asseguramos o nosso crescimento e a nossa realização enquanto indivíduos” (Robinson, 2004: 246).

Desta forma, a arte pode ser a área ideal que permita uma maior diversidade na exploração e construção do conhecimento para os grupos de jovens oriundos de um background deficitário e classificados como “de risco”. A educação artística, nas suas múltiplas características e capacidades, ao nível da transformação, fantasia e criatividade possibilita a flexibilidade necessária na compreensão e formação dos cidadãos, porque é um meio de reflexão, de pensamento da cultura de quem a pratica.

Formosinho (2012) refere também a necessidade de se ponderar seriamente na organização pedagógica como uma constante, com maior peso na influência do que se passa na escola, enquanto o currículo tem sido uma variável não alterável. E esta será

então uma possibilidade na resolução da diferenciação, o que implica necessariamente uma organização pedagógica de escola muito diferente da atual.

A escola da Ponte, é sem dúvida um exemplo de organização pedagógica pouco comum. A Escola da Ponte é uma instituição da rede pública estatal de Portugal construída em 1932. Desde 1976, o Projeto Fazer a Ponte<sup>17</sup> tem sido desenvolvido numa lógica de progressiva autonomia. Trata-se de uma escola com contrato de autonomia, que ao nível de organização espacial tem um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem toques que definem o fim de uma disciplina e o início da outra. Não há competição, mas cooperação. Os saberes da vida não seguem programas, são os alunos que estabelecem as regras de convivência. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras.

Nos princípios fundadores do Projeto Educativo da Escola da Ponte<sup>18</sup>, no ponto 10 do grupo II - os Alunos e Currículo, está explícita a importância de: “ Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.” O que demonstra a necessidade de se valorizar a narrativa individual do aluno no processo de ensino aprendizagem. Assim como no grupo I – Sobre os Valores Matriciais do Projecto, ponto 4. “ A intencionalidade educativa do Projecto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.” Ou seja, estamos perante valores que definem a estrutura do projeto, no qual o aluno é visto como um ser autónomo, com direitos e deveres. O projeto da Escola da Ponte para Silva (2009: 79) “ buscou, ao longo de sua constituição,

---

<sup>17</sup> Contrato de autonomia da escola da Ponte.

<http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/concursos/contrato.pdf>, 19|05|2012.

<sup>18</sup> Projeto Educativo da Escola da Ponte.

<http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/concursos/projecto.pdf>, 19|05|2012.

romper com tudo aquilo que provoca a apatia pedagógica tão usual em alguns ambientes destinados ao ensino. Tentou gerar a inquietude, a indignação e, através de tudo isso, semear o desejo de transformar, de tentar o desconhecido.”<sup>19</sup>

### 1.2.1 A relação da escola com o saber

Pelo conceito de Educação podemos entender, que na perspectiva de Durkheim “É a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual está particularmente destinada reclamam” (Durkheim apud Mialaret:1976: 9). Mas a noção de educação, alargou-se ao longo do tempo, e a educação atual:

“(…) já não tem por único objectivo fazer da criança um homem inteligente cujo raciocínio lógico não tem falhas, mas sim desenvolver uma personalidade de uma maneira equilibrada, rica de todas as potencialidades congénitas libertas, aperfeiçoada pela criação de novas aptidões e susceptível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar ao contacto com situações novas encontradas, escolhidas ou sofridas por ela” (*Idem*: 17).

Muito se tem discutido sobre o papel da escola e da sua ligação com a sociedade. Muitas vezes nos questionámos: *Como deve a escola relacionar-se com a sociedade, estando esta em constante mudança?* Não há uma resposta a esta questão, mas o caminho passa por indagar a necessidade de se refletir sobre a importância de considerar o histórico e os conhecimentos prévios dos alunos, como recurso fundamental no ato educativo, que deve obrigatoriamente passar pelo experienciar na procura de melhores soluções para cada comunidade escolar.

---

<sup>19</sup> Taís Oliveira de Amorim da Silva in Por uma ‘Escola do olhar’: A concepção de educação na escola básica de são tomé de negrelos – A Escola da Ponte.  
[http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev\\_semioses\\_ed5\\_Art\\_10.pdf](http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_10.pdf), 12|05|2012.

Como tal é necessário refletir sobre o panorama da atual pedagogia e na urgência de se promoverem alterações que respondam ao contexto da sociedade portuguesa, sem excluir a relação dos vários atores da sociedade, porque a aprendizagem com sentido se desenvolve como uma narrativa em plena comunidade e não só na escola. Porque no nosso sistema educativo as escolas continuam a estruturar-se mediante uma “matriz”, que vai desde a constituição de horários rígidos e inflexíveis, à composição das turmas, à divisão das disciplinas, aos métodos e transmissão do saber, aos processos de avaliação e de classificação dos alunos e inclusive da própria relação pedagógica.

Apesar dos alunos reconhecerem a importância da escola para a vida, como a chave de um trabalho no futuro e da sua realização como cidadãos, “esta mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar e na apropriação dos saberes” (Charlot, 2009: 77). Mesmo que alguns alunos reconheçam e esperem que um diploma lhes proporcione um futuro com um emprego melhor, porque adquiriram competências e conhecimentos que lhes permitem desenvolver uma atividade com sucesso, (o que hoje não é sinónimo de tal garantia), outros não têm qualquer perspetiva de futuro no qual constatem uma relação direta com o saber escolar e a realidade concreta, tornando-se a escola uma “obrigação social”.

O descontentamento dos jovens e das crianças está também relacionado com a educação bancária<sup>20</sup> que se traduz na falta de estímulo intelectual, na falta de liberdade de expressão, na falta de participação e excesso de autoridade, relegando para o aluno a falta de responsabilidade. Uma escola predominantemente transmissiva, que ignora a curiosidade da criança, onde o seu conhecimento não tem

---

20

Para Paulo Freire (Freire, 1987) a educação bancária é um modelo tradicional de prática pedagógica que consiste na transmissão passiva do conhecimento. A educação “bancária” pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador enquanto sujeito que detém o conhecimento, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento. Esta conceção de educação tem como propósito, a formação de indivíduos acomodados, não contestadores e que se submetem à estrutura do poder vigente.

qualquer utilidade na aquisição de novas competências, não permite nem promove a articulação da aprendizagem com o seu desenvolvimento. Em vez disso, as crianças são vistas como uma página em branco a ser preenchida e categorizada.

O estudo que Catherine Burke e Ian Grosvenor realizaram no Reino Unido com o apoio do *The Guardian*, através de um concurso intitulado “The School I’d Like”, no qual os jovens foram convidados a participar, sobre a percepção que têm da escola atual e da que gostariam de ter, dá-nos uma perspetiva clara da necessidade sobre a reforma da escola para o século XXI e da falta do envolvimento dos alunos no processo democrático que deve ser o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos apontam e criticam o quanto as aulas se tornam aborrecidas e entediantes, sempre realizadas em espaços fechados, com os mesmos métodos de ensino. No entanto não restaram dúvidas quanto à necessidade e interesse destes quererem aprender, mais e melhor se a mudança na organização, o design e estrutura do sistema educativo sofrer alterações nesse sentido.

Os autores de “The Scholl I’d Like” constataam que as alterações que se verificaram no sistema educativo ao longo da história da educação, não foram suficientes, porque se mantém uma tendência tradicional na primeira década do século XXI.

Referem-se à falta de preparação dos professores em lidar com novos ambientes e novas metodologias de ensino. O que dificulta o romper com tradições e rituais instalados e aversão à aplicação de novas práticas pedagógicas nas quais o uso de metodologias, do tempo e espaço sejam alternativos e/ou inovadores e que permitam criar ambientes únicos, personalizados, inclinados para aprendizagens compreensivas e abertas.

De fato, este estudo revela a necessidade de se reinventar o ensino, refletindo na mudança, adaptada à atualidade, baseada na experiência do passado, e apesar de Edward Blishen em 1969 (Burke, Grosvenor, 2003) ter realizado um projeto semelhante em Inglaterra, continua a estar em foco a urgência de se reinventar a escola e o ensino, no tempo, no espaço, abraçando as diferentes realidades, baseadas

na experiência do passado, e principalmente sobre o papel que o aluno ocupa nesta instituição.

Destacam-se neste estudo, a título de exemplo as seguintes afirmações dos alunos participantes:

“Give me the school where, as from the age of thirteen to fourteen plus, we will have the chance to learn and discuss elementary philosophy, psychologic, logic, contemporary world affairs, economics, arts”

*By Cosette, 17 (Burke, Grosvenor, 2003: 59).*

“I know you have to come to school to learn, but what’s the point when you can learn on television... My ideal school would be not coming”

*By Robert, 12 (Idem: 75).*

O interesse que os meios de comunicação suscitam no meio popular, contrariamente a grupos com um nível superior cultural, levanta uma dicotomia relacional entre a razão e a culpa, para os primeiros “a televisão é muito instrutiva porque ela encena a vida e comenta-a; para os segundos, ela não ensina nada às pessoas porque ela não difunde conteúdos intelectuais elaborados” (Charlot, 2009: 92). Relativamente à “razão” o autor, refere ainda que a televisão está de acordo com formas de aprendizagens valorizadas pelos jovens, e quanto à “culpa” porque “não é a televisão que aprofunda o fosso entre os jovens e a escola, ele existe para lá da televisão, na sua relação com a aprendizagem” (*Ibidem*:92). Por outro lado o facto de podermos aprender em diferentes formatos e plataformas, deve ser flexível e estimular a diversificação como combate às metodologias e normalização dos espaços escolares tradicionais, como a mesa de sala de aula, o quadro e o livro de exercícios. O que reflete a necessária fuga ao exercício da aprendizagem normativo e institucionalizado, em prol de uma flexibilização nas normas das instituições educativas e nos métodos tradicionais de ensino. A valorização do espaço escolar para a grande maioria dos alunos, é sem dúvida como sublinha Charlot “um espaço potencial de cultura enquanto espaço relacional” (*Idem*: 85) que a escola permite.



“ The subject I like best is Science because I love doing experiments. I would like to know more about gases. I don’t like French because I don’t enjoy speaking it. What is the point why we must do French and Germany? It seems like a waste of time. In our area there is only 0.01% or less people from France and there is about 14% people like me who speak Urdu or Punjabi at home. In my ideal School there will be more science and people could choose which language they want to study.”

*By Sofia, Lower Secondary, Huddersfield (Burke, Grosvenor, 2003: 63).*

Neste estudo, grande parte dos alunos considera que a escola não os prepara para a vida, é uma leitura negativa que evidencia a falta de correlação entre a vida real, os saberes escolares e saberes profissionais. Para Apple e Beane (1997) uma escola democrática surge como um movimento em construção, sendo o papel do professor colocar em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Essas oportunidades devem criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize, construir um currículo que ofereça experiências democráticas a todos, com o objetivo de pensar e definir uma gestão democrática da educação para uma formação humana e consciente, onde os conteúdos trabalhados e práticas desenvolvidas sejam baseadas na solidariedade e nos valores humanos como fundamentais para a participação em sociedade. O *respeito* pelo próximo e o *diálogo* que possibilitem a reflexão serão uma estratégia de valor imprescindível para uma educação atual.

“In this school, lessons are not strictly divided by subjects. Most of the time, lessons in Math, English, Geography or Science can be taught as one. Students learn concepts by doing – seeing, smelling, hearing, touching, and tasting as well as thinking either creatively or logically. All their senses are utilized in all sorts of manners so that learning is meaningful and practical – not something so alien that they have to be forced upon to do. When children find learning meaningful, they will naturally want to learn more and hence, they will be self-motivated and not need to be pushed by adults to learn.”

*By Oliver, 13, Loughborough (Burke, Grosvenor, 2003: 68).*

Apesar de a escola ser um lugar aceito pelos alunos na sua especificidade enquanto lugar de saber, o que ela ensina está muito “ (...) distante daquilo que é importante para estes jovens: não ensina muito a conhecer a vida e a compreender as pessoas” (Charlot, 2009: 263). A escola segundo o autor, atua como instituição, sendo pouco

“individualizada” e com ausência de laços entre alunos e educadores o que torna difícil a sua aceitação.

O significado de “aprender” para os alunos, está relacionado com o aprender “a vida” e a escola faz sentido se esta relação for conseguida. Caso contrário, salvo raras exceções, como prossegue o autor, “Na escola, aprender significa ouvir o professor e memorizar o que ele explica. Aprender através da vida, na vida, a vida é fazer dela experiência, observá-la e refletir” (*Idem*: 264). Trata-se de um processo de construção, organização, categorização do mundo, onde o observar/refletir, a experiência/explicitação assenta sobre a vida, as pessoas, as relações com os outros e consigo próprio.

Sem receitas de melhores pedagogias, torna-se evidente a necessidade de procurar metodologias inovadoras que melhor se adaptem aos alunos de hoje.

Maria Acaso<sup>21</sup>, uma das artistas que integra o espaço multidisciplinar Transversália<sup>22</sup>, dedica o projeto “*Pedagogías Invisibles*”, aos futuros professores de artes, onde partilha experiências, materiais e recursos, que possibilitem uma nova perspetiva neste campo. Este projeto “*Pedagogías Invisibles*”, pretende ser um elo de ligação no ato de aprender, dialogar e dar sentido ao que se ensina; pretende ainda ser um grupo de pesquisa que questiona a realidade, procura aceitar a diferença, cria novas atividades e experiências para gerar o conhecimento através da ligação à realidade e da reflexão, ou posição crítica.

A mesma autora<sup>23</sup>, considera que o atual sistema de ensino está obsoleto e destaca algumas ideias a refletir: o poder, o tempo, o espaço (rigidez de horários, inflexibilidade, proibição de comer ou mascar nas aulas, ouvir música, entre tantas outras práticas interditas), a invisibilidade (deixar de trabalhar de forma automática, mas sim reflexiva) e a informação (introduzir na aula tudo que interessa ao aluno

---

<sup>21</sup> Maria Acaso, é professora de Didáctica de Expressão Plástica, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Complutense de Madrid.

<sup>22</sup> Transversália.net é um espaço partilhado por diversos artistas que trabalham várias questões que afetam a sociedade atual, como a droga, o sexo, a ecologia, a comunicação, entre tantos outros, numa tentativa de compreender o mundo através da arte. É um espaço onde se desenvolvem múltiplas atividades que procuram complementar o ensino curricular, para uma reflexão crítica através das perspetivas dos artistas que integram estes projetos.<http://www.transversalia.net>, 6-05-2011.

<sup>23</sup> Maria Acaso - Visiones disruptivas de la educación. <http://encuentro2011.educared.org/group/visiones-disruptivas-de-la-educacion>, 9|01|12.

desde cultura visual, arte contemporânea, performance e procurar inovadoras metodologias de trabalho).

Nesta perspectiva, Teresa Vergani sublinhando que o “Conhecimento, criatividade e consciência são três termos conexos (...) que exprimem a matriz da interdependência constantemente renovável entre a pessoa, a coisa e o seu significado”(Vergani, 2009: 253), se estatuem como condição para dar sentido ao que se ensina.

Eça, salienta que o grupo da World Arts Alliance apelava, em 2006, “para novos e mais adequados paradigmas da educação que transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes, que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição.” (Eça, 2009:2) A autora, neste mesmo artigo, refere a este título, a iniciativa do governo britânico na implementação de um novo currículo no qual a criatividade e transdisciplinaridade têm o eixo estruturador e onde as artes e a educação artística têm um papel chave, sendo necessário que os educadores artísticos (re) concetualizem as suas práticas, de forma transdisciplinar e focada no desenvolvimento de processos criativos.

No Reino Unido tem-se desenvolvido uma prática educativa democrática e algumas escolas têm adotado este princípio de tornar os alunos mais ativos no desenvolvimento de políticas e práticas escolares. A Educação Phoenix Trust<sup>24</sup> é uma organização que promove os benefícios de jovens tornando-se parte do processo de tomada de decisão que afeta as suas vidas escolares, e fornecendo aos alunos individuais um suporte para expressar os seus pontos de vista e opiniões sobre as questões educacionais.

Torna-se então necessário mudar rituais, diversificar metodologias e possibilitar a autonomia do aluno, como refere Ahlert:

“Transformar a sala de aula, formal e informal, em discussões coletivas, de argumentação comunitária centrada numa ação comunicativa, num conhecer comunicativo de um novo paradigma que permita a reconstrução de uma comunidade de “Eus” e “Outros”.” (Ahlert, 2007: 3).

---

<sup>24</sup> <http://www.phoenixeducation.co.uk/>, 9|05|2012.

Porque a realidade da sociedade atual é muito diversa, a escola deve promover a construção do conhecimento transversal com a realidade, por múltiplos caminhos, através de diferentes ações, metodologias e dinâmicas no sentido de descobrir o que melhor serve a sua comunidade.

### **1.3. A importância da Educação pela Arte**

As alterações da Revisão da Estrutura Curricular datada de 26 de Março do presente ano para o ensino ao longo do Ensino Básico e Secundário continuam a valorizar as ciências propondo um “reforço de disciplinas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Físico-Químicas e da Natureza” em detrimento das artes.

É incompreensível termos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças. Mas é de louvar nesta última Revisão Curricular a referência à necessidade de se “afirmar a identidade de disciplinas que se reúnem sob a designação de Expressões” nomeadamente a disciplina de Educação Visual e a sua obrigatoriedade para o 9º ano, até então de carácter opcional.

Considerando a arte uma linguagem universal, cuidadosamente estudada desde os seus primeiros vestígios que remontam aos primórdios da humanidade, o património artístico que podemos contemplar permite-nos analisar a evolução do ser complexo que o Homem é. O Homem projetou-se ao longo da história através da arte, nas mais diversas vertentes, como: a pintura, escultura, música, arquitetura, entre tantas outras.

As propostas das disciplinas de expressão artística, incluindo as artes visuais, visam a promoção do espírito crítico e criativo na medida em que procuram desenvolver uma série de competências específicas, e propõem-se desenvolver os grandes pilares da

educação segundo Delors (1996): Saber, saber fazer, saber relacionar-se e saber ser, procurando responder aos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, no nº 5 do artigo 2º, atualizada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto que defende a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

A arte ajuda-nos a criar uma ligação com a emoção através de uma linguagem própria, associada às capacidades de ver, sentir e fazer. O processo de construção da arte é o resultado do envolvimento social do artista, da forma como apreende, absorve ou interioriza e transmite pela sua produção a carga sociocultural, ou seja, os aspetos, vivências e posições que o definem enquanto “eu”, como resultado de um processo de aprendizagem e educação.

Segundo Martha Nussbaum, autora do artigo *“Une crise planétaire de l’éducation”* da revista *Courrier International* (2010:1) alerta que em quase todos os países do mundo, os sistemas educativos estão a desvalorizar e a reduzir o papel das Humanidades e das Artes:

“Les humanités et les arts ne cessent de perdre du terrain, tant dans l’enseignement primaire et secondaire qu’à l’université, dans presque tous les pays du monde. Considérées par les politiques comme des accessoires inutiles, à un moment où les pays doivent se défaire du superflu afin de rester compétitifs sur le marché mondial, ces disciplines disparaissent à vitesse grand V des programmes, mais aussi de l’esprit et du cœur des parents et des enfants. Ce que nous pourrions appeler les aspects humanistes de la science et des sciences sociales est également en recul, les pays préférant rechercher le profit à court terme en cultivant les compétences utiles et hautement appliquées adaptées à ce but.” (Martha Nussbaum, 2010 b: 1)<sup>25</sup>

A pressão do crescimento económico levou ao corte nesta área, por ser também considerada por muitos supérflua. A autora sublinha que se vão produzir gerações de máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas, incapazes de pensar por si

---

<sup>25</sup> Martha Nussbaum, In *Une crise planétaire de l’éducation*, *Courrier International*, p.1-7. Setembro de 2010. <http://www.courrierinternational.com/article/2010/06/24/une-crise-planetaire-de-l-education>, em 12-04-2012.

próprios e frustrados ao nível de realização pessoal. Mas estes cortes que se verificam em muitos países da Europa e da América, também surgem em Portugal, no ensino artístico por exemplo, emerge agora pelo Ministério da Educação e Ciência uma proposta curricular dos cursos básicos e secundários do Ensino Artístico Especializado nas áreas da Dança e da Música, que decorrem da necessidade de reformas destes cursos artísticos. Este plano de estudos aplica-se a todas as escolas públicas ou privadas, no qual a disciplina de Educação Visual passa a ter carácter facultativo no 3º ciclo.

Os princípios fundamentais que baseiam o ensino da arte, não podem afastar-se do valor que esta tem na sociedade, pela capacidade de aprofundar um olhar crítico sobre o meio envolvente, comportado pelas capacidades e conhecimentos do indivíduo na relação com o meio. Para Read (1982) a Educação pela Arte subentende o desenvolvimento da consciência social, através da espontaneidade, da inspiração, da criatividade e expressão de sentimentos.

### **1.3.1 A arte e a educação**

A história da educação, permite-nos conhecer os aspetos negativos e positivos da sua evolução, e o ato de conhecer, leva-nos a poder optar pelos métodos ou caminhos a percorrer. Pelo facto do ensino conter muitas lacunas, porque não sofre as alterações necessárias para dar resposta à evolução da sociedade, há com certeza, muito a aprender com o passado e a transportar para a atualidade. Tal como o “design”, que procura estabelecer uma correspondência entre a forma e função, sendo o processo o responsável pelo produto final, o (re) design do ensino só terá a lucrar se a introdução desta metodologia for aplicada. Para além de se centrar numa determinada problemática, a análise dos aspetos positivos e negativos, e renovados para as questões atuais, com criatividade, só podem enriquecer o ensino, valorizando o processo mais do que o resultado final, sem uma solução concreta, mas uma pesquisa constante e aberta a novas soluções.

“In much the same spirit William Doll states that complexity theory questions the standard Tyler model of the curriculum whereby goals are set and achievement is measured quantitatively by reference to these goals. Instead, complexity theory suggests that education should not be regarded as problem solving in order to find the truth and control behavior, but as an open-ended process of discovery yielded by assuming the educational process as a whole is a self-organizing system with creatively emergent potentialities”(Wang, 2010: 178)

Nesse sentido, as estratégias que as artes adotam permitem-lhes assegurar de forma interessante e apelativa as finalidades que pretendem alcançar, o que deverá ser encarado como uma solução aberta na investigação do sucesso da educação. Não se pretende com esta afirmação promover metodologias ou estratégias semelhantes a outras áreas do saber, de todo. Importa sim, sublinhar que as artes possibilitam o desenvolvimento intelectual, sendo uma faculdade necessária e enriquecedora para as restantes áreas. Como salienta Martha Nussbaum: *“... a arte tem o duplo papel: enriquecer a capacidade de jogo e de empatia e diluir as invisibilidades sociais”*. (Nussbaum, 2010 b: 60-65)

A arte é uma área de conhecimento e como tal exige estudo e domínio de conteúdos, conceitos, códigos específicos, na Geometria, na História da Arte e no Desenho que visam a construção de saberes críticos sobre a arte e a sociedade. Sendo a arte uma linguagem, que utiliza sistemas de representação através dos quais cria imagens, sons, gestos e formas, a interpretação desse sistema de comunicação exige conhecimento.

A importância primordial da cultura visual é “mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente”(Hernández, 2000:54). E como tal, a prática das artes, nos jovens permite-lhes desenvolver a consciência do mundo em que vivem e canalizarem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade, como destaca Teresa Eça:

“(...)a arte e a educação através da arte têm um papel importante na construção de um futuro sustentável porque promovem criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e

responsabilidade social, condições essenciais para o desenvolvimento de um futuro sustentável.”<sup>26</sup>

Se a arte for direcionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re) construção de significados, de novos modos de ver e de perspetivar a realidade (Leontiev, 2000). As distintas formas de arte permitem uma aproximação e reflexão da importância das experiências individuais de vida: “the arts are fundamental to education, not only for their own sake but as means of inspiring discipline, dedication, creativity and other key competencies” (Lindström, 2010: 9).

A educação humana deve ser orgânica, inserida num determinado contexto de relações sociais. O conceito de educação para Adorno (2003) incide no ato de educar para a autonomia, formar cidadãos críticos, autónomos e capazes de compreender e refletir sobre o mundo da sociedade contemporânea no plano visual e auditivo. Percebe-se, então, que o ensino de arte deve contemplar, além dos conteúdos, a compreensão da arte como mediação do processo formativo. Tal como Adorno (*idem*) ressalta, a importância da arte como mediação no processo de conhecimento possibilita uma reflexão crítica da realidade. Manuel Matos<sup>27</sup>, a propósito do mesmo assunto, refere que não há outra área como a da educação artística que desenvolva e realize hoje a pedagogia do ser “no sentido de operar a síntese entre a pessoa (antes do aluno) e a escola, já que nela - a arte- é possível encontrar orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir”. E sobre a qual o autor não tem dúvidas que a educação artística:

“ Pelas características específicas que lhe são hoje curricularmente atribuídas, pelos objectivos e finalidades que lhe são cometidos, por um lado e, por outro, pelas condições socio-institucionais e culturais que regem, negativamente, o processo de escolarização contemporâneo, para além de representar um contributo formativo imprescindível em termos científicos e culturais, pode e deve representar igualmente

---

<sup>26</sup> In Eça, Teresa Torres. Educação através da arte para um futuro sustentável (p.1)  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a02.pdf>, 10-04-2011.

<sup>27</sup> Manuel Matos in *À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística: escritas posteriores ao encontro internacional em cabo Verde*, 121 – 133. Educação artística e comunicação pedagógica: perspetivas para a emancipação pessoal e social. Falar para o papel. FPCE-UP. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62351>, 20-05-2012.



uma estratégia de intervenção escolar de largo alcance pedagógico, sobretudo em situações e contextos sociais e culturais problemáticos.” (Matos: 2012: 131)

Um aspeto importante de referir para dar ênfase ao presente trabalho, é o facto de os portugueses serem considerados um povo com talento e criativo. Teresa Carvalho<sup>28</sup>, do ICEP (Investimento, Comércio e Turismo de Portugal) salienta que não nos podemos desvalorizar, pois “Fomos os precursores da globalização”. E se a educação tem revelado um grande atraso, em Portugal, comparativamente com a Europa, noutros sectores temos tido destaque pela criatividade e inovação, sendo disso exemplo os avanços verificados no campo da saúde, da medicina, do Design, entre outros. Segundo António Campinos, do Instituto Nacional da Propriedade Industrial, temos tido um papel de destaque na área da criatividade:

“(…)como a descoberta de novos fármacos à criação de equipamentos para utilização de energias renováveis, passando pela conceção de sistemas de rega inteligentes ou dispositivos que permitem medir a dor, são de todos os tipos os pedidos de patente que chegam ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI).”<sup>29</sup>

Eisner considera que “As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção.” (Eisner, 2008: 6). O que parece ser uma perspetiva pertinente que se enquadra nas questões relacionadas com o ensino atual. Para tal, o autor faz uma retrospectiva das formas de pensar que as artes evocam para a partir de uma nova análise renovar e recompor a nossa conceção sobre a educação e o seu rumo.

As artes podem promover o desenvolvimento de ideias, sensações e habilidades de forma a desenvolver ‘inteligências flexíveis’, ‘competências criativas verbais e não-

---

<sup>28</sup> Fora de linha. *Um país também se vende*.

<http://www2.fcsh.unl.pt/cadeiras/plataforma/foralinha/atelier/a/www/view.asp?edicao=09&artigo=363>, 11|06|2011.

<sup>29</sup> Joana Pereira Bastos. Expresso-Artigo: Portugueses criam duas invenções por dia.

<http://aeiou.expresso.pt/portugueses-criam-duas-invencoes-por-dia=f598575>. 11|06|2011.

verbais' e capacidade de desenvolver o pensamento crítico e imaginativo. Este processo educativo centrado na cultura visual exige um repensar de prática educativas e para tal é necessária uma reflexão sobre a escola e o papel do professor (Eça, 2008). Mas não só, esse repensar das práticas educativas exige uma nova perspetiva, mais humana, mais flexível, onde o aluno se sinta parte integrante do sistema, com um papel ativo.

Para Ana Mae Barbosa, Arte/Educação é todo o trabalho consciente que leva ao desenvolvimento da relação dos indivíduos (crianças, comunidades, idosos, etc.) com a arte (Barbosa, 1991).

A educação pela arte permite um maior envolvimento dos jovens, uma maior concentração nos objetivos, sensibilidade e responsabilidade. Assim como maior abertura na relação da educação com a economia entre outros fatores como a cidadania democrática, a realização pessoal, o desenvolvimento familiar, o bem-estar cultural e os efeitos diretos e indiretos da arte na educação. As várias expressões artísticas contribuem para o conhecimento do património cultural, desenvolvem as capacidades afetivas, intelectuais e corporais, movimentam saberes facilitando a compreensão da diversidade cultural impulsionando novas formas de comunicação. Através das artes podemos reduzir a violência nas escolas, conhecer e controlar medos ou receios dos estudantes e possibilitar oportunidades de carreiras pela vocação.

Ana Mae Barbosa<sup>30</sup>, referindo-se à "abordagem triangular"<sup>31</sup> defende que o ensino da arte precisa associar, além de contextualizar, o "ver" com o "fazer" na teoria e na

---

<sup>30</sup> "Não apoio o "deixar fazer" que caracterizou o modernismo da arte-educação, mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente uma componente da sua herança cultural. Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico, associados desde os primeiros anos da infância" (Ana Mae, 2005).

<sup>31</sup> Segundo a **Proposta Triangular do Ensino da Arte** de Ana Mae Barbosa, a construção do conhecimento em Artes, acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. Propõe que o que o aluno passe por três diferentes domínios, sempre mediados e interligados pela reflexão:

No Domínio produtivo: caracterizado pelas vivências plásticas, pela criação. Através da sua própria produção o aluno pode refletir sobre a criação das imagens visuais.

No Domínio crítico: inclui a apreciação, a análise, a fruição e a percepção estética. Através da crítica o aluno desenvolve a habilidade para ver, que é mais do que simplesmente olhar.

No Domínio histórico: abrange a informação e a contextualização da arte nas diferentes culturas. Através da história o aluno percebe que nada incluindo as formas de arte – ocorre fora de um tempo e de um espaço.

prática, ou seja, a construção do conhecimento em artes, acontece quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir-lhe significados, contextualizá-la do ponto de vista artístico e social.

Tendo a educação artística características que fomentam e possibilitam a motivação e interesse é urgente a sua orientação de forma a alterar o rumo das nossas escolas e da educação. Nesta perspetiva a arte torna-se parte integrante para a solução destas questões urgentes que a sociedade reclama. No currículo nacional norueguês a educação artística está explicitamente ligada aos direitos civis, como a liberdade de expressão, como refere Nielsen citado no International Association of Societies of Design Research 2007 – Emerging Trend in Design Research.

“Knowledge and skills developed in general art and design education is supposed to function as a base for democratic participation in cultural, social and environmental development of everyday life, where strategic choices have to be made. (...) In Norway, these questions and conflicting ideals related to objectives for art and design education are inseparably linked to the legitimization of the subjects in general education. In *Kunnskapsløftet*, the traditions of creative art, visual culture (inspired by Nordström) the craftsman tradition, and the democracy and empowerment orientation (inspired by Freire) fuse, and contribute to the children’s creation of artefacts with required contextual quality and function.”<sup>32</sup>

Sendo o currículo escolar suposto dotar os jovens para a vida, o que se verifica é uma dispersão da vocação, habilidades e talentos genuínos por uma formação formatada e convencional destinada a produzir pessoas competentes, obedientes, conformistas, tímidas e cautelosas.

Martha Nussbaum, no Outono de 2005, foi convidada a fazer parte do conselho de eleição para o novo reitor da Universidade com maior prestígio dos Estados Unidos da

---

<http://paideiaartes.blogspot.pt/2009/07/ana-mae-barbosa-fala-sobre-proposta.html#/2009/07/ana-mae-barbosa-fala-sobre-proposta.html>, 09-06-2012.

<sup>32</sup> Liv Merete Nielsen and Ingvild Digranes – *Norwegian General Design Education – Developing the Scandinavian Perspective*. In International Association of Societies of Design Research 2007 – Emerging Trend in Design Research. <http://www.sd.polyu.edu.hk/iasdr/proceeding/papers/NORWEGIAN%20GENERAL%20DESIGN%20EDUCATION.pdf>, 03-04-2012.

América, e que no seguinte excerto nos permite situar no atual paradigma da inconsistência dos objetivos da escola.

“As I began talking about the roles of the humanities and arts in education for democratic citizenship, saying what I took to be familiar and obvious, the woman expressed surprise.”How unusual”, she said, “no one else I’ve talked to has mentioned any of these things at all. We have been talking only about how X University can contribute to scientific and technical education around the world, and that’s the thing that our president is really interested in. But what you say is very interesting, and I really want to think about it” (Nussbaum, 2010 a: 5).

Do ponto de vista dos estatutos, das funções, dos objetivos dos professores e alunos por parte da tutela, existe uma tendência generalizada para traduzir todos os fins em competências a desenvolver e metas a atingir, sem valorizar os interesses dos alunos, a vocação e a vida quotidiana.

Partindo do princípio de que aquilo que verdadeiramente gostamos de fazer fazemos bem, a vocação deve ser encorajada, porque segundo Schlanger (1997: 216) “(...)a vocação é também o grande valor que guia a educação liberal: conduz-te de forma a desenvolver as tuas aptidões e os teus talentos; descobre qual o teu gosto, o teu dom e desenvolve-o; enverada pela direção das tuas aptidões.” A questão que a autora levanta é que desde há dois séculos que o individualismo democrático incentivava todos os jovens a realizar-se no trabalho da sua escolha e a identificar-se com a tarefa que julgasse verdadeiramente sua. Mas falar desta forma aos jovens de hoje é problemático, no sentido em que as novas realidades os remetem para uma escolha que garanta no futuro um emprego que assegure as necessidades mínimas, sendo privilegiados aqueles que têm a possibilidade de realizar os seus sonhos.

“Até aqui toda a ética da vocação se jogou nos termos do pleno desenvolvimento do Eu, da realização individual e do sucesso de uma vida. Nos nossos dias, essa figura do humanismo democrático com as suas convicções, abreviações e confianças, encontra-se em busca das suas imagens da vida” (*Idem*: 222).

Por isso, verificamos vastas vezes, que o percurso educativo do aluno é orientado pela influência dos pais e da comunidade, tendo em conta perspectivas futuras de emprego e sucesso profissional, em detrimento da vocação e da realização pessoal.

Será então importante, que a educação contemple e valorize as diferentes narrativas; a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, potencializando a descoberta da vocação individual.

## **CAPÍTULO II – REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA**

### **2. Caracterização da Escola de Valadares**

A Escola Secundária de Valadares, onde realizo o estágio integrado no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, foi fundamental para poder perceber alguns dos aspetos acima referidos e focar-me em questões que considero pertinentes, no âmbito do presente trabalho, para análise e reflexão.

A escola recebeu-nos como estagiárias, com toda a afabilidade necessária, desde professores, a alunos e funcionários. Tínhamos todo o interesse em assistir a um maior número de aulas possível, o consentimento da parte dos professores para esse objetivo foi aceite com a exceção de dois professores que não se mostraram interessados.

É uma escola com amplos espaços, interiores e exteriores (ver anexo III), com o equipamento necessário para as atividades letivas, mas ainda com algumas lacunas, como a falta de lavatórios ou bancas com água corrente nas salas de Educação Visual e Desenho. Assim, para abordar os conteúdos referidos no programa da disciplina de Desenho A, sobre infografia, seria necessário alterações nas salas e permutas para acesso ao equipamento informático que de fato está disponível nas salas de TIC, e não nas salas de Desenho.

Destaca-se o bom ambiente que se vive nesta escola, diferenciado de algumas por onde já passei. Começo por dizer que não existe o som irritante da campainha que interrompe continuamente as aulas, situação resultante de um dia a campainha ter avariado e terem optado por manter esta situação, uma vez que a sua falha não se tornou um entrave ao bom funcionamento da escola. O espaço exterior é amplo, com vegetação, árvores das mais variadas espécies, com esquilos como moradores, lagos e pavões, que povoam o espaço escolar, assim como os populares cães adotados pela comunidade.

A escola foi recentemente remodelada, com salas equipadas com materiais, como por exemplo: computadores, impressoras, máquinas fotográficas, mesas e cadeiras adequadas ao tipo de disciplina. As casas de banho são amplas, iluminadas, limpas, com portas e respectivas fechaduras, apetrechadas com papel higiénico, lavatórios, sabonete líquido e secadores de mãos. Os materiais são modernos e agradáveis, tornando este espaço digno do aluno.

As salas de aula são compostas com o número de cadeiras e mesas necessárias para o exercício das atividades previstas pela disciplina, como estiradores para a disciplina de Desenho e Educação Visual, mesas de luz, salas bem iluminadas, com amplas janelas, equipadas com quadros interativos e vídeo projetor.

Estamos portanto perante condições físicas, espaciais e sociais com qualidade que permitem ao aluno uma sensação de conforto e bem-estar, ainda que tal não signifique que, à falta destas, os alunos sentirão alguma resistência em relação à escola, como me diz a minha experiência enquanto professora e aluna que já fui, mas também, como refere Ana Maria Domingos sobre a teoria de aprendizagem de Bernstein relativamente à estrutura da linguagem como uma das variáveis mais importantes na relação entre o indivíduo e o seu comportamento: “A forma de expressão linguística é uma condicionante poderosa do que é aprendido e como é aprendido e, portanto influencia a aprendizagem futura” (Domingos *et al.*, 1986: 27), o que significa que o modo de receção e estruturação da recetividade podem criar uma predisposição em relação à educação formal, ou pelo contrário “criar um conflito com ela, induzindo uma resistência à escola” (*Ibidem*: 27).

## **2.1 Meio envolvente**

É hoje reconhecida a importância do conhecimento da diversidade de características que estruturam o(s) território(s) e distinguem os seus residentes, na formulação de políticas públicas de intervenção, como sejam as que promovem, entre outros, os níveis educacionais da população. A região é, então, um dado em permanente transformação que importa conhecer de forma a aferirmos da realidade socioeconómica que caracteriza o meio envolvente onde se insere a Escola de Valadares.

Esta caracterização assenta na observação de um conjunto de variáveis disponibilizadas pelos Recenseamentos da População de 1991, 2001 e 2011 (INE, 1991, 2001 e 2011)<sup>33</sup>.

As variáveis selecionadas permitem a observação da população da região e da freguesia de Valadares segundo várias óticas: localização geográfica, volume populacional, nível de instrução da população e atividade económica da população residente.

### **2.1.1 Localização geográfica**

Valadares é uma freguesia portuguesa do município de Vila Nova de Gaia, com 5,2 km<sup>2</sup> de área, 10 678 habitantes (INE, 2011) e com uma densidade populacional de 2 053 hab/km<sup>2</sup>. Valadares está integrada na NUTS III Grande Porto que pertence à NUTS II Norte, dista 6 km da sede do concelho e 12 km da cidade do Porto. A vila de Valadares confina a Norte com a freguesia de Madalena, a Este com a freguesia de Vilar do Paraíso, a Sul com a freguesia de Gulpilhares e a Oeste com o mar.

---

<sup>33</sup> Os dados relativos aos Censos de 1991 e 2001 são definitivos e os de 2011 são provisórios. Os resultados definitivos dos Censos 2011 apenas serão conhecidos em Dezembro de 2012



### 2.1.2. Caracterização demográfica

A dinâmica populacional é um parâmetro fundamental para conhecer a realidade territorial onde se insere a Escola de Valadares.

De acordo com os dados dos Recenseamentos Gerais da População (INE, 1991, 2001 e 2011), no ano de 2011 residiam na freguesia de Valadares do município de Vila Nova de Gaia, 10 678 habitantes, valor que é superior ao valor verificado quer em 1991 (8 478 habitantes) quer em 2001 (9 095 habitantes).

**Figura 2 – Densidade e Variação Populacional**

Unidade geográfica	Área Total (km2)	População Residente HM (nº)			Variação (%)		Densidade Populacional (hab./km2)
	2011	1991	2001	2011	1991/2001	2001/2011	2011
Norte	21286	3 472 715	3 687 293	3 689 609	6,2	0,1	173
Grande Porto	84,8	1167 800	1260 680	1287 276	8,0	2,1	1580
Vila Nova de Gaia	168,7	248 565	288 749	302 296	16,2	4,7	1792
Valadares	5,2	8 478	9 095	10 678	7,3	17,4	2 053

Fonte: INE, Censos de 1991, 2001 e 2011

A leitura do quadro anterior permite ainda verificar que entre 1991 e 2001 e entre 2001 e 2011, a freguesia de Valadares verificou acréscimos populacionais significativos de respetivamente, 7,3% e 17,4%. Este acréscimo populacional, contraria a tendência de decréscimo populacional verificada, de 2001 para 2011 e face à variação populacional verificada entre 1991 e 2001, na área envolvente de Valadares: Norte passa de 6,2% para 0,1%; Grande Porto de 8% para 2,1% e Vila Nova de Gaia de 16,2% para 4,7%.

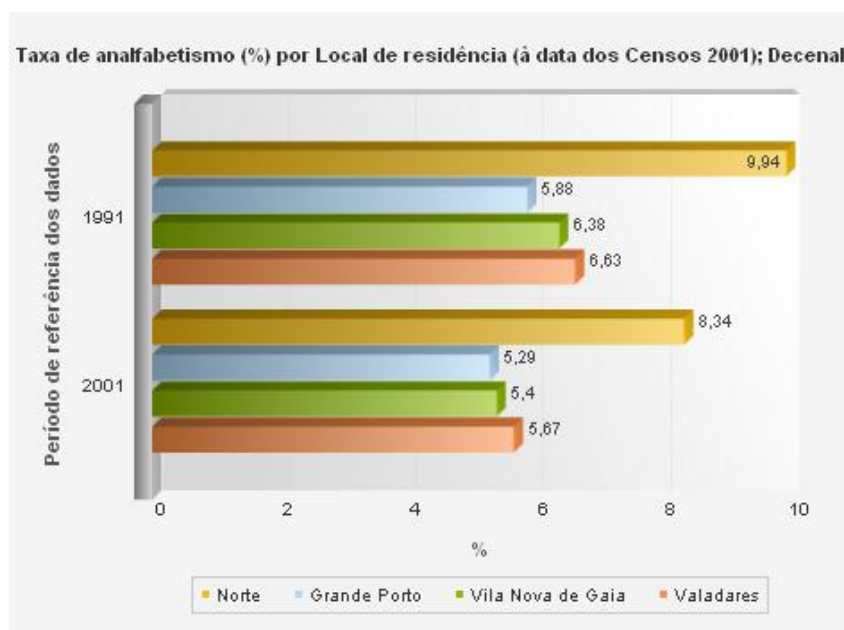
De facto, a análise da dinâmica populacional permite ainda evidenciar que Valadares apresenta uma densidade populacional de 2 053 habitantes por Km2, valor este que é superior à média verificada nas restantes unidade geográficas da sua área envolvente. Pensa-se que o crescimento populacional na freguesia de Valadares dá-se, sobretudo, pela atratividade que a freguesia gera através da qualidade de vida proporcionada

pelas diversas infraestruturas criadas, pela proximidade ao município de Vila Nova de Gaia e ao Grande Porto (também designado de área metropolitana) - centros urbanos de relevo na estrutura social e económica da Região Norte - e, naturalmente, por razões de ordem social e cultural.

### 2.1.3. Nível de instrução da população

No que diz respeito ao nível de instrução da população, constata-se que genericamente aumentou. Os Resultados definitivos dos Censos de 1991 e 2001 (INE, 1991 e 2011), permitem aferir da evolução da taxa de analfabetismo<sup>34</sup> (um dos indicadores possíveis de analisar) nas unidades geográficas em apreciação (figura seguinte).

**Figura 3 – Taxa de Analfabetismo**



Fonte: INE, Censos de 1991 e 2001

O gráfico anterior evidencia que, de 1991 para 2001, o nível de instrução da população aumentou, dados corroborados pela diminuição da taxa de analfabetismo em todas as

<sup>34</sup> A taxa de analfabetismo é dada pela razão entre a população com mais de 10 anos que não sabe ler e escrever e o total da população residente com mais de 10 anos.

unidades geográficas analisadas. Em Valadares a taxa de analfabetismo, decresceu de 6,63% para 5,67%.

#### 2.1.4. Atividade Económica

O quadro seguinte apresenta a informação relativa à população empregada à data dos Censos de 2001 (resultados definitivos), por setor de atividade económica.

**Figura 4 - População empregada (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2001) e Sector de atividade económica**

Unidade geográfica	Sector de actividade económica				
	Total	Sector primário	Sector secundário	Sector terciário (social)	Sector terciário (económico)
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Norte	1656103	78726	758079	338759	480539
Grande Porto	595529	9842	209904	146704	229079
Vila Nova de Gaia	140081	1034	54656	30840	53551
Valadares	4442	40	1658	983	1761

Fonte: INE, Censos de 2001

O quadro anterior evidencia que a freguesia de Valadares representa 3,17% da população empregada no município de Vila Nova de Gaia, que por sua vez representa 23,5% da população empregada no Grande Porto.

Em Valadares, das 4442 pessoas empregadas, 61,7% encontra-se empregada no setor terciário social e económico, 37,3% no sector secundário, sendo praticamente residual (0,9%) a percentagem da população empregada no setor primário (agricultura e pescas).

Estando a grande maioria da população da freguesia, empregada no setor terciário, evidencia-se a existência de empregos em profissões socialmente mais valorizadas e com níveis de qualificação da população mais elevados.

## **2.2 As aulas de Desenho do 10º Ano**

A possibilidade de assistir a aulas de diferentes disciplinas permitiu-me ter uma perspetiva rica das abordagens e metodologias didáticas adotadas, relações, e da dinâmica criada nas diferentes turmas e diferentes faixas etárias, mediante evidentemente o programa da disciplina.

As relações construídas pelo professor cooperante e os alunos da turma, do 10º ano da turma E, são na minha perspetiva uma mais-valia para o sucesso do envolvimento dos alunos na aprendizagem. A observação que realizei ao longo do estágio nas aulas, permitiu-me compreender que as relações entre o professor cooperante e os seus alunos são também a razão do empenho, do interesse e da motivação que estes apresentam nesta disciplina. Mas não só, o facto de o professor não adotar medidas extremas, no seguimento de regras e normas definidas, permitindo uma flexibilização nos horários, como os intervalos, e saídas da sala. É também notória a preocupação e carinho que este revela pelos seus alunos e procura trabalhar o sentido de responsabilidade naqueles que revelam lacunas nesta área. Porque por várias vezes os alunos continuaram a trabalhar para além do horário da aula, sem qualquer vontade de arrumar para sair, sabendo que tinham de respeitar prazos de entrega. A relação que o professor criou com os seus alunos, sem adotar uma postura autoritária, mas preocupada com os seus interesses e dificuldades, e o recurso ao sentido de humor como uma constante, permite-lhe criar um ambiente agradável e acolhedor, e assim motivá-los para as propostas de trabalho e consequentes aprendizagens. Nas diferentes unidades de trabalho, procurou desenvolver distintas metodologias e estratégias de ensino, onde as novas tecnologias também estão presentes. Propôs

aulas ao ar livre, para observação e desenho dos elementos naturais, na qual a escola é riquíssima (ver anexo IV).

O professor Joaquim, nosso professor cooperante, desde o início do estágio sempre nos deixou à vontade para colaborar e apoiar os alunos no desenvolvimento das propostas de trabalho. Desta forma, conseguimos aproximar-nos dos alunos, conhecer os seus interesses e criarmos um ambiente agradável.

### **2.3 O programa da disciplina de Desenho A**

De acordo com o plano de estudos da Direção Geral de Intervenção e Desenvolvimento Curricular para o curso Científico- Humanístico de Artes Visuais, a disciplina de Desenho A apresenta uma carga horária semanal de três blocos de noventa minutos para os três anos do ensino secundário, nomeadamente, 10º, 11º e 12º ano. Na escola secundária de Valadares, e que será norma nas restantes escolas, é feito o desdobramento da turma num dos blocos, para maior acompanhamento individual na aprendizagem dos alunos. O programa de Desenho A para o 10º Ano, em vigor, foi homologado em 22 de Fevereiro de 2001.

O programa de Desenho A inscrito numa resposta curricular para os três anos do ensino secundário, é extenso e abrangente. O programa contempla as áreas gerais de exploração: a perceção visual - que se debruça sobre as condicionantes biopsicológicas presentes face ao que é percecionado visualmente; a expressão gráfica - domínio das convenções sociais e culturais no que se refere aos recursos de comunicação e a comunicação visual - onde estão inscritas áreas cujo objetivo é a função semântica que o desenho encerra.

Contempla ainda cinco conteúdos essenciais: Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido, que por sua vez se subdividem em temas contextualizados dentro dos

conteúdos enunciados e com indicação clara de “sensibilização” e/ou “aprofundamento” consoante o ano a que se referem.

O programa sugere<sup>35</sup> como metodologias indispensáveis o «trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal». Neste sentido, e em termos genéricos, o professor deverá (1) «propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos» e (2) «promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e atividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais». A este nível, o programa faz ainda referência a um conjunto de estratégias e procedimentos que o professor deverá ter em conta na sua prática pedagógica.

As competências a desenvolver são apontadas dentro da tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”. No que se refere ao “observar e analisar” subentende-se que o aluno será capaz de observar e registar tendo em atenção as singularidades presentes no motivo que representa. Esta área pressupõe também o desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras. No que diz respeito ao “manipular e sintetizar”, espera-se que o aluno esteja apto a aplicar e adequar técnicas na criação de novas imagens, o que implica o exercício crítico, de método e de trabalho, e a integração num projeto que corresponda às necessidades da pessoa e do seu contexto. Em relação ao “interpretar e comunicar”, a capacidade crítica do aluno volta a ser solicitada na interpretação de mensagens visuais de origens diversas e na posterior comunicação, enquanto autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção de novas metodologias e processos. Quanto à avaliação, o programa sugere que seja contínua, integrando as modalidades formativa e sumativa. Segundo este modelo, são objeto de avaliação a aquisição de conceitos, a concretização de práticas, o desenvolvimento de valores e atitudes.

Na introdução do programa de desenho, reconhecem-se princípios referidos no século XIX, como: a natureza tecnicista e funcionalidade da disciplina e que são apresentados

---

<sup>35</sup> Retirado de ANÁLISE DO PROGRAMA DE DESENHO A, no âmbito da disciplina de DAV.

com o propósito de “dominar, perceber, comunicar de modo eficiente “ (in PCDA, 2001:3). O programa tem um papel importante no processo de educação e, neste sentido, foi criticado por Bernstein por usar um "código elaborado"<sup>36</sup>, que condiciona o que se aprende e como se aprende, beneficiando as crianças de ambientes e culturas familiares mais estruturadas e limitando aquelas que não o dominam porque pertencem a classes com "códigos linguísticos restritos".

Os autores do programa salientam ainda sobre a prática do desenho:

“ O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural”( *in* Programa Curricular de Desenho A: 10º Ano, 2001:3)

Parece interessante esta perspectiva segundo a qual a disciplina de desenho possibilita a emancipação do jovem para intervir criticamente na sociedade, mas por outro lado é contraditório como justifica Foucault “ O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina” (Foucault, 2004:161), porque legitima o autor, permite “o controlo das operações do corpo”, através das rotinas, das regras, dos horários rígidos, das avaliações, da falta de discussão e reflexão sobre o posicionamento dos alunos sobre as inúmeras matérias. Afinal a escola contemporânea mantém rotinas e normas que continuam a evidenciar características do século XIX, desde o vigiar, controlar, avaliar, a estruturação do

---

<sup>36</sup>Segundo Bernstein, a estrutura social gera formas linguísticas, ou códigos de fala distintos, que ele classifica em: código restrito e código elaborado. O primeiro, código restrito, aparece em relações sociais que privilegiam o "nós" sobre o "eu" e caracteriza-se pela utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto que traduz pensamentos próximos da realidade. Pelo contrário, no código elaborado há um alto nível de organização sintática e de seleção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas. Nesta perspectiva sociológica dos códigos, estes referem-se à realização e execução linguística e não à competência intelectual, não se podendo, também, identificar com os dialetos.

tempo, dos espaços e das relações na comunidade escolar, a ordem, o respeito, entre tantos outros, como Foucault descreve:

“ Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo seu lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território, nem o local, mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, a arte de dispor em fila, e da técnica para as transformações dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 2004: 125).

A disciplina de desenho deveria configurar-se num espaço de autorreflexão, onde o sujeito flua os seus conhecimentos para a construção de sentidos, à descoberta do “eu” em si, e com os outros. O desenho deveria proporcionar propostas que fomentassem a atitude da partilha, da descoberta, do corpo e da mente, deveria dar menos ênfase a técnicas e promover possibilidades dos alunos se expressarem de forma crítica e reflexiva.

Ensinar desenho na atualidade, é muito complexo, porque torna-se necessário questionar crítica e reflexivamente a nossa própria atitude enquanto professores, quer nas nossas práticas, quer no sentido de enquadrar os objetivos da educação.

Enquanto aluna e professora, eu espero da escola práticas que conduzam a respostas para as problemáticas sociais, mas que para tal devem caminhar paralelamente com as práticas sociais e artísticas que se desenvolvem fora da escola.

## **2.4 As aulas de Oficina Multimédia do 12º Ano**

As aulas de Oficina Multimédia do 12º ano, a que tive o privilégio de assistir ao longo do ano letivo, foram na minha perspetiva, muito interessantes e ricas a todos os níveis.



O que mais me marcou, e que me pareceu importante foram as inúmeras propostas de trabalho desenvolvidas, com o objetivo de participar em concursos da comunidade local, outros a nível nacional, nas quais eram trabalhados os conteúdos programáticos. Apesar de estarmos a falar de uma faixa etária já com outro nível de consciência sobre opções de saída profissional ou de acesso ao ensino superior, a participação dos alunos nos concursos externos à escola, permite-lhes ver reconhecido o seu empenho, avaliar outras produções, sentir a responsabilidade no cumprimento de prazos e perceber a aplicação na prática dos conteúdos trabalhados em contexto escolar.

Observei também a preocupação com a transdisciplinaridade com outras áreas, o que significa a valorização das dinâmicas de grupo ao nível do trabalho colaborativo entre professores, visto mantermos hoje, um sistema de ensino organizado por “gavetas” estanques – as diferentes áreas disciplinares – que não favorece a articulação de saberes e o diálogo entre docentes, “acantonados” nas suas áreas de especialização.

No entanto, começamos a vislumbrar um ponto de inflexão na forma como o sistema de ensino interpreta o papel do trabalho colaborativo. Teresa Eça sublinha o sucesso de experiências em reformas educacionais, sendo o modo como o currículo se desenvolveu o mais colaborativo que alguma vez se fez. Temos o exemplo do Reino Unido, com o programa *Every Child Matters* “construído com as Associações Profissionais, e os professores de todas as áreas”, onde se verifica a importância das formações “poderem fomentar a mudança para um currículo transversal” (Eça, 2008: 132), tendo como objetivo uma visão coerente da finalidade e valores do currículo. É fundamental que as metodologias de aprendizagem permitam uma ligação à vida fora da escola e à transdisciplinaridade, e que seja possível um ensino flexível e adaptado a cada aluno. Isto porque, para além da diferenciação do nível de conhecimento de cada um os colocar em patamares desiguais, é importante ter em conta que o próprio processo de acesso do aluno ao saber é também ele diferente, dentro ou fora do espaço de sala de aula, assim como a forma como se dá esse processo de aprendizagem. É fundamental entender que o posicionamento de um estudante perante o mundo que o rodeia resulta da influência e intersecção de múltiplas identidades coletivas, que têm de ser trazidas para as escolas.

Uma aula desta disciplina, em que tive o privilégio de participar, tornou-se numa aula muito interessante na minha perspetiva, e, que julgo também pela parte dos alunos. O professor da turma começou a aula por partilhar o seu percurso de vida, as motivações, as dificuldades, as escolhas, e a necessidade de estarmos atentos a novas e diferentes oportunidades na construção do conhecimento. Os alunos mostraram interesse e curiosidade em conhecer também o nosso percurso enquanto estudantes. O importante foi que eles tivessem uma perspetiva realista das dificuldades que o futuro lhes reserva, mas também das múltiplas possibilidades que não existiram noutros tempos, daí a necessidade de valorizar e procurar manter-se ativo em diferentes vertentes, em constante aprendizagem para acompanhar a evolução.

## **2.5 Proposta de Intervenção**

A unidade de trabalho intitulada “Imaginar a Escola Ideal” foi desenvolvida com a turma E do 10º Ano de escolaridade na disciplina de Desenho A. Sendo o Desenho a disciplina que melhor estrutura o mundo das imagens visuais - como salientava Gonçalves na sessão de abertura de *Os Desenhos do Desenho*, “Ele é uma ferramenta da mente, do olho e da mão.” (Gonçalves, 2001:180) - desta forma ele converte-se no meio - linguagem mais direto e eficaz, “entre o pensamento, a ação e a intenção” (*Idem*). O Desenho não está apenas na destreza manual, é uma forma de pensar que os alunos podem e devem utilizar. O Desenho como modo de pensar está estruturado na linguagem elementar da comunicação visual e, existe no domínio e na aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica.

Parte deste projeto desenvolve-se pela análise da comunidade onde se insere a escola, tendo como ponto de partida o conhecimento dos objetivos do “Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento”.

O desenvolvimento da unidade de trabalho pretende construir uma perspetiva sobre a posição dos alunos relativamente à escola e à função do ensino, e avaliar a possibilidade destes terem um papel ativo no processo de ensino aprendizagem, possibilitando que os conhecimentos que dominam se tornem para eles uma opção para o desenvolvimento dos trabalhos com os quais se identificam. Tal como está referido no Projeto Educativo de Escola Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ver anexo V), que cita Alarcão e Tavares:

“Numa escola reflexiva “[que se] pensa no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história”, “é ao nível do pensamento colectivo, coerente a partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.” (I. Alarcão e J. Tavares, 2003)<sup>37</sup>

Proporcionar o diálogo como estratégia numa desconstrução dos modos de pensar, estimular a abertura ou questionar os preconceitos, será uma tarefa importante e enriquecedora para todos.

Ao possibilitar que os alunos se expressem nas mais variadas formas, domínios e suportes: vídeo, fotografia, desenho, texto ou outros, esta proposta não pretende tornar o ensino numa anarquia, mas uma oportunidade do aluno se tornar parte integrante da sua construção. Ao motivá-lo para as questões em debate através do diálogo, discussão e posição crítica, o desafio será não apenas para o aluno na orientação dos exercícios que possam vir a contribuir para a luz do seu conhecimento aplicado na prática, apelando à criatividade, mas também para o professor, porque não pode ter um plano de aula concreto e rigoroso, terá de gerir todas as variáveis consoante o desenvolvimento dos projetos.

A primeira parte consiste na exposição e projeção de imagens e texto relacionadas com a unidade de trabalho, e tem como objetivo desenvolver a capacidade de análise

---

<sup>37</sup> PEE - Projeto Educativo de Escola (2010-2014) – Escola Secundária Dr. Ferreira Alves (pág.2).

crítica, participação e diálogo. Esta unidade invoca as áreas do programa oficial: percepção visual, materiais, procedimentos e comunicação visual. As competências que os alunos deviam atingir tinham os seguintes objetivos: desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho ou outros meios de expressão; dominar os conceitos estruturais da comunicação visual, da linguagem plástica, conhecer e explorar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico; incrementar, neste domínio, o desenvolvimento de capacidades de formulação, exploração e invenção.

Sobre a proposta do desenho como exercício crítico do real, os autores do programa de Desenho A apelam à importância da possibilidade dos alunos se tornarem profissionais conscientes da proposta gráfica que enriquece a dinâmica social, salientando o aspeto profissionalizante, formador do(s) aluno(s) no contexto do curso científico-humanístico em particular.

A Dinâmica social referida no programa dá a possibilidade de ser dirigida para os assuntos da vida quotidiana, da política, da economia e da cultura, além de promover a responsabilidade individual nos processos de mudança social, no sentido de se conferir o compromisso de envolvimento no processo de mudança social pela prática do desenho enquanto registo plástico com conotação.

Pretende-se que os alunos sejam capazes de usar os seus conhecimentos/vivências e experiências em articulação com os conteúdos e em sintonia com os objetivos nomeados nos possíveis projetos curriculares de escola e de turma, para a execução do trabalho num processo de aprendizagem que se torne significativo.

Os objetivos deste estudo, traduzidos numa proposta didática, prendem-se com a necessidade de possibilitar que os alunos tenham um papel mais ativo na construção do ensino, através da liberdade de expressão, usando uma linguagem pictórica, escrita ou outra, flexibilizando a opção dos materiais, técnicas e suportes, sob a orientação do professor estagiário, para conhecer e transformar em expressão pessoal a sua reflexão e posicionamento crítico. Visam igualmente promover a capacidade discursiva e o debate daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem

crítica do próprio conhecimento científico; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares; realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social.

Propôs-se aos alunos, através desta experiência, um exercício de denúncia: apontar o que querem questionar; mudar; propor, no ensino ou na escola, na comunidade e na sociedade, através dos suportes que pretenderem como: fotografia; desenho; texto; vídeo ou outros. Desta forma poderão exprimir-se com liberdade e autonomia na escolha dos materiais e suportes com que melhor se identificam. O que podem parecer complicações logísticas, pode ser uma forma de relacionamento e de partilha de saberes, criando as condições necessárias para sair das tais “rotinas” que sempre definiram a escola.

Para Margarida Rocha, a aprendizagem dos elementos formais não deveria consistir na mera exploração de técnicas de expressão visual, como o desenho, a pintura, a colagem e fotografia, mas resultar de “concretas experiências da vida, integradas em áreas de exploração ligadas às vivências da criança e à integração da escola numa determinada localidade ou região” (Rocha, 2001: 158).

## **2.6 Desenvolvimento da proposta**

*Momento I* – Visualização do Tema dos Pink Floyd e artistas libaneses. Convidei os alunos a visualizar o tema dos Pink Floyd (banda de rock britânica) *Another Brick In The Wall* de 1979. De seguida estabeleci correspondências reflexivas entre outros artistas libaneses contemporâneos que através da exposição em Londres “*Narrativas do Líbano*” interpretam a história do seu país, com carácter político e social, sem medo de experimentar diferentes técnicas e de partilhar verdades inconvenientes. A preocupação em falar de obras recentes acentua uma proximidade com o mundo da arte exterior ao ensino artístico e reforça a ideia da necessidade de atualização constante das produções artísticas. A exposição abrangia as áreas do Desenho, Pintura e escultura.

*Momento II – Análise e discussão.* Desta forma, foram analisadas e debatidas com os alunos as preocupações que estes têm com a escola e com a ação que esta desenvolve nas suas vidas. Interessava conhecer a posição do aluno perante a escola, relativamente ao seu funcionamento e normas, perante a sociedade, perante os problemas da comunidade, sobre as questões que os inquietam no presente e no futuro. Na sua maioria os alunos não conheciam os artistas apresentados e apesar de muitos conhecerem o tema dos Pink Floyd, não tinham refletido na mensagem que o vídeo e a música transmitiam. Mas na análise do vídeo, concluíram que a escola era vista como uma fábrica, como aliás sublinha Rubem Alves <sup>38</sup> :“ Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades.” (2010: 2). Os alunos, consideraram que a escola já evoluiu, que já não mantém estas características, mas que ainda deve melhorar em muitos aspetos.

A evolução no sistema educativo permitiu partir para um debate e partilha de testemunhos que procurou acima de tudo, refletir nas mudanças e na necessidade de se dar a oportunidade dos alunos participarem ativamente nos temas e questões que fazem parte das suas vidas.

*Momento III - Apresentação da proposta de trabalho.* O Tema da atividade a desenvolver intitulava-se “A escola Ideal”. Partindo da análise dos vídeos, música e textos apresentados, exploramos a necessidade de se abordarem os problemas que a escola apresenta, nomeadamente o abuso de poder, a falta de participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, os espaços, as relações na comunidade escolar, a violência, as drogas, entre tantos outros que podiam optar para tema de discussão e de trabalho. Analisámos também alguns testemunhos de alunos em “ The Sckool I´Like” de Catherine Burke, como forma de elucidar outras perspetivas e clarificar os objetivos da proposta de trabalho.

---

<sup>38</sup> As crônicas aqui transcritas foram originalmente publicadas no jornal Correio Popular, de Campinas, SP (respetivamente em 14/5, 21/5, 28/5, 4/6, 11/6 e 18/6 do ano 2000) mas estão hoje publicadas no livro A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir (Papyrus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001). A primeira crônica, que tem o título de "Quero uma Escola Retrógrada...", serve como prefácio para as cinco outras, que tratam da Escola da Ponte, de Vila Nova de Famalicão em Portugal.

Julgo que o clima que se instalou nas aulas que lecionei, à semelhança das aulas em que apoiei a lecionação foi da ordem de uma saudável “anarquia orgânica”. Os alunos perceberam que eu não representava o papel de um professor dominador e frio, nunca foi necessário chamar a atenção por motivos de falta de educação, mas sim de gerir a participação de todos, porque o tema lhes era familiar e como tal motivava-os para a discussão.

Estive de passagem numa escola, onde poderia fazer a diferença, ao dar a oportunidade aos alunos de apontar o que os inquieta, para que professores, direção e comunidade escolar reflitam na necessária reforma da escola para o século XXI, adaptando regras, normas e metodologias, tornando a escola um lugar de formação de cidadãos com envolvimento dos alunos no processo democrático, que deve ser o processo de ensino e aprendizagem. Importava explorar, experimentar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. Uma das práticas usada pelo professor cooperante é a entrega de uma proposta de trabalho ao aluno, com os conteúdos referidos a desenvolver, materiais e avaliação, no entanto não foi minha intenção seguir estas normas, não por desrespeito ao até então estipulado, mas por opção experimentando o discutir em aula com os alunos, a necessidade de se estabelecer métodos, datas de entrega, e definir etapas do processo.

#### *Momento IV - Desenvolvimento da proposta de trabalho*

A possibilidade destes poderem optar pelo suporte, tema e materiais a desenvolver na atividade permitiu-lhes alguma liberdade e autonomia que não é muito vulgar nas metodologias de ensino, mas que por outro lado acarreta a responsabilidade de decisões e problemas na gestão dos recursos e do tempo. Interessava como objeto de estudo valorizar e contemplar o aluno como um indivíduo único, contemplar a liberdade na escola, e no próprio professor que se deve organizar em função das opções e processos de ensino que lhes pareçam mais convenientes para os alunos.

Se por um lado foi complicado gerir a diversidade de projetos que os alunos desenvolveram, neste contexto - também como professora tive que me adaptar ao projeto de cada aluno - tornou-se, apesar disso, interessante e enriquecedor que um tema fosse abordado sob múltiplos pontos de vista, potenciando a visão que os alunos têm sobre os mesmos problemas, e a forma como o pretenderam trabalhar. Como referi anteriormente, a necessidade de aprendermos com o passado, com a história da educação, e readaptar processos de ensino no campo da pedagogia, remete-nos para os discursos dos pedagogos da Escola Nova e salientando que nessa conceção, o apreender é um ato interior do aluno, dependendo necessariamente de crescimento e maturação, conceito este que gerou um dos princípios da aprendizagem, segundo Dewey (1966), o de que o aluno deve “aprender a aprender”.

O espaço da sala de aula torna-se um local de descoberta, de partilha de conhecimentos e experiências dos alunos e professores, tendo este mais um papel de orientador e facilitador, como refere António Ferreira:

“O ensino-aprendizagem em artes tem o seu centro de gravidade no processo enquanto questionamento de problemas, e não enquanto iluminação de problemas. Dito de um outro modo, estamos no domínio de uma didática das artes, perante uma realidade sempre renovada e sempre reequacionável – pois a arte trabalha com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção” (Ferreira, 2006:73).

Creio que exerci com equilíbrio a autoridade, o “poder” que está conferido ao professor em funções, procurei adequar as metodologias de forma a incentivar o desenvolvimento da atividade promovendo aprendizagens significativas e promovendo a responsabilidade. Pela escolha dos diferentes suportes pelos quais os alunos optaram, não me interessava nem era possível controlar a atividade de todos os alunos em simultâneo. Para além da possibilidade de escolha do suporte, em grupo ou individualmente, os projetos não se desenvolveram sempre em sala de aula. Os alunos tinham a liberdade de sair da sala, fotografar, filmar, entrevistar, e a responsabilidade de gerir o desenvolvimento do projeto.



Um dos objetivos do projeto focava-se no posicionamento crítico do aluno, sobre as suas realidades, sobre os seus problemas, e da comunidade local, quer através das necessidades da mesma, quer numa perspetiva crítica e/ou de reflexão. Assim expõe Dubar (2000, apud Vaz: 2003: 159) relativamente à construção de uma identidade reflexiva por parte do aluno que supõe “ a vivificação do conflito na relação educativa, onde as oportunidades sugeridas pelo professor e os desafios aceites pelo aluno constroem um círculo contínuo no qual as experiências relacionais são a própria expressão deste conflito” (*Idem*: 159).

O momento da apresentação dos trabalhos dos alunos embrenha-se com a respetiva apresentação e análise, foi um momento muito interessante, muitos não conheciam os trabalhos dos colegas, uma vez que o desenvolvimento do trabalho não foi sempre realizado em sala de aula, tendo sido necessária a execução de alguns dos temas desenvolvidos pelos alunos no exterior, quer nas entrevistas, quer nos documentários, a diferentes personagens, como alunos, diretor da escola, funcionários e professores. O interesse dos próprios alunos, bem como dos colegas foi de total respeito e curiosidade pelas propostas desenvolvidas.

Posteriormente, após análise em conjunto dos trabalhos realizados pelos alunos, a exposição dos mesmos seria também um objetivo a cumprir, na medida em que a sua divulgação pretendia dar a conhecer à comunidade escolar o posicionamento destes, sobre as questões abordadas. A mudança numa prática de ensino instalada pela legislação, pelas rotinas e metodologias, não se conquista com um único projeto, mas pela persistência, pela divulgação, pelo alerta, pela luta, como um direito democrático pelo qual o Homem expressa a sua opinião e liberdade de expressão.

No fim importa o que o aluno aprendeu neste processo, os percalços, medos e conquistas, questionando os saberes a que é submetido na construção do seu “eu” e na aplicabilidade das suas opções para uma futura integração na comunidade. Acima de tudo, importa refletir, que a sua posição crítica é necessária para o desenvolvimento da sociedade, tomando este consciência do seu papel enquanto cidadão, na escola e na comunidade.

Espero que os alunos através das suas experiências pessoais neste projeto, possam contribuir com a partilha e experiências de colegas e professores, interajam e ampliem o seu conhecimento. Porque a concepção de educação sugerida por Dewey, é vista como “uma reconstrução e reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1979: 83).

É uma forma, entre muitas, de procurar dar sentido ao conhecimento adquirido, tal como Robinson refere ao sublinhar os excelentes resultados na *Escola de Grange* em Inglaterra, por esta ter alterado por completo o seu currículo, porque o conhecimento “(...)chega-lhes de uma maneira que lhes permite compreender as suas aplicações práticas” (Robinson, 2004: 231).

No entanto, se grande parte destes objetivos não forem alcançados, não foi com certeza um trabalho em vão, muito teremos todos aprendido, alunos, professores, nos processos de resolução de problemas, na procura de soluções, nas dúvidas e inquietações dos jovens sobre a escola de hoje e do futuro.

## **2.7 Análise e reflexão do desenvolvimento da proposta e trabalho dos alunos**

O maior constrangimento que senti no desenvolvimento do projeto, foi a gestão do tempo, tive consciência que precisava de mais dois blocos para poder apoiar de forma individual os grupos e alunos, porque os temas a desenvolver foram diversificados, assim como os suportes e técnicas por eles escolhidos. Apesar, do professor cooperante nunca se ter oposto a qualquer dinâmica prevista pelas estagiárias, sentimos que os professores estão pressionados pela extensão do programa, e algo dependentes da carga horária para o seu cumprimento. Esta é uma questão que desmotiva os professores na aplicação de metodologias e projetos com novas

dinâmicas porventura mais interessantes, que poderiam ser implementados se o tempo definido na carga horária fosse mais flexível.

Os temas abordados pelos alunos incidiram particularmente, no Bullying, Droga, Liberdade de Expressão, Abuso de Poder e Homossexualidade. Numa turma de 23 alunos, apenas um referiu que a “escola não ensina para a vida”.

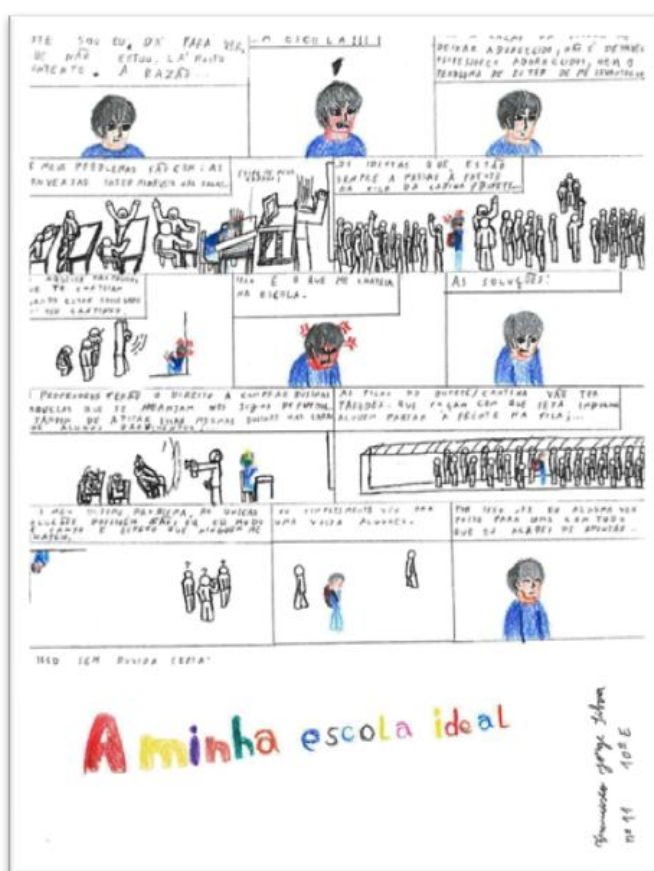
O desenvolvimento das propostas, passou pela experimentação de novos materiais e tecnologias, muitos procuraram trabalhar com instrumentos que não dominavam, mas tinham curiosidade em experimentar e descobrir.

Tornou-se então possível abordar os programas de desenho e tratamento de imagem nomeadamente, Macromedia FreeHand e Adobe Photoshop na produção de cartazes, Movie Maker para a montagem dos filmes e entrevistas.

A formação em desenho deve orientar-se no sentido de transformar as pessoas com sentido crítico e com capacidade de intervir no mundo que os rodeia, por isso foi interessante, ver que os alunos escolheram temas que os inquietava, como o Bullying, a homossexualidade, as drogas, o abuso de poder e a incerteza de um futuro. (Ver anexo III)

Nas propostas que os alunos apresentaram, o tempo, como referi anteriormente, foi de fato o que falhou na minha perspetiva, porque o ideal seria ir corrigindo erros, ou aperfeiçoando as propostas introduzindo conteúdos que fazem parte do programa.

Como no exemplo que se segue do Francisco (fig. 1) que apesar de ter abordado com certeza em anos



(Fig. 1 –tema: Bullying- BD)

anteriores a linguagem, organização e estrutura da Banda Desenhada, apresenta lacunas na construção da prancha, onde as vinhetas não são apresentadas mediante a linguagem da Banda Desenhada. Seria, no mínimo um esboço a aperfeiçoar, desde as proporções ao estudo da letra, aos planos de visão, entre outros.

No entanto, ficou clara a perspectiva do aluno relativamente ao seu posicionamento sobre o que a escola deveria mudar, e o Bullying, por muito que nos custe acreditar que em determinados contextos não existe, é um engano. A mensagem que o aluno descreve na História BD, como a perseguição, a falta de respeito pela diferença, trata da imposição, do poder de uns sobre outros, que é o que o Bullying representa, que está definitivamente em oposição com o conceito de democracia. Porque a imagem que temos desta e de muitas outras escolas, comparativamente com outras inseridas em comunidades mais problemáticas, é que este tipo de violência já não é muito comum. Mas de fato ela existe, e devemos estar sempre atentos a este tipo de atitudes muitas vezes camufladas.

Comparando o trabalho do Francisco com o trabalho desenvolvido pela Dulce (fig.2), que ambos optaram pela Banda Desenhada, apesar de temas diferentes, reportando-se o trabalho da Dulce à



82 (Fig. 2 – tema: Liberdade de Expressão - BD)

“Liberdade de Expressão”, apresenta uma organização mais cuidada e pensada quanto à linguagem e técnicas da Banda Desenhada, como o uso de balões de fala, vinhetas com diferentes enquadramentos, planos de visão, pormenores, entre outros.

A temática sobre Bullying, foi abordada por vários alunos, em diferentes formatos, suportes e técnicas.



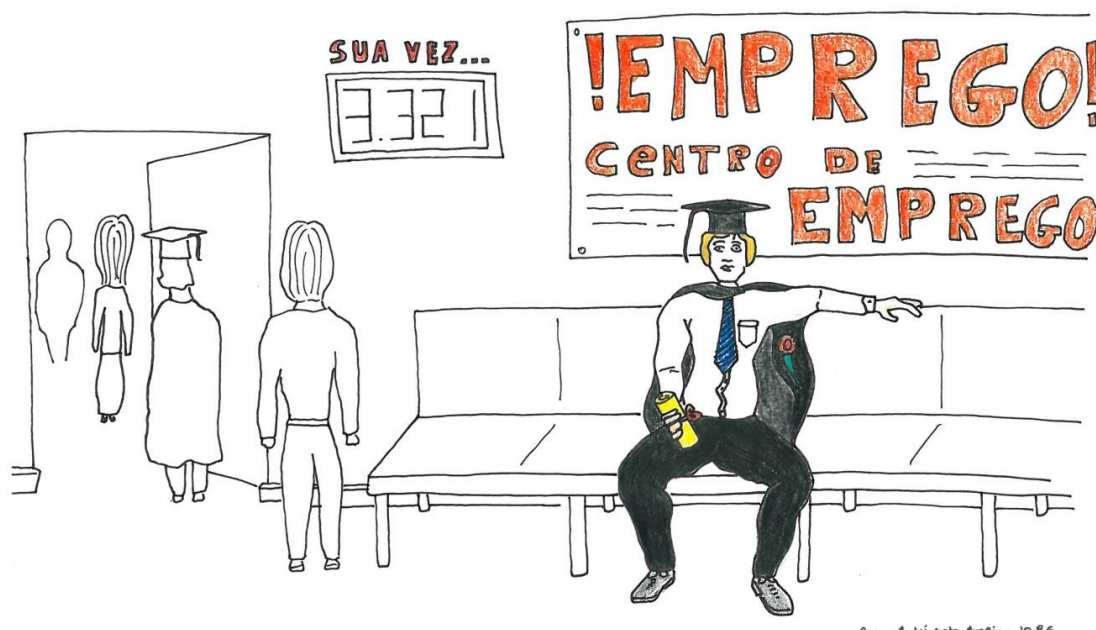
(Fig. 3 –tema: Bullying- Ricardo)

O trabalho realizado pelo Ricardo, apresenta preocupações ao nível da exclusão social, a diferença. O aluno optou por escolher como suporte, papel cavallinho A3, materiais: caneta preta e grafite.



*música, a natureza, as pessoas, tu! Queremos apelar à mudança! Queremos mudar as mentalidades formatadas em relação às artes! Liberta as tuas ideias. Faz a tua Arte!”*

*A escola não dá aprendizagem de vida, dá-mos cultura!*



**(Fig. 5—tema: Ilustração A4 - Desemprego- Bruno Amorin)**

O Bruno, optou por destacar o desemprego como uma perspectiva futura que o preocupa, remetendo para a escola falhas na aprendizagem de vida. Julgo que o aluno pretende referir que a cultura não é suficiente como meio de subsistência. Uma preocupação que levanta a questão do papel da escola na sociedade, tema referido no capítulo I deste relatório.

O tema da Entrevista *Abuso de Poder* (ver anexo VIII) desenvolvido pelos alunos Ricardo André e Rodrigo Moura, apresentam questões relevantes sobre como ultrapassar a questão da democracia, e o posicionamento dos funcionários da escola e do diretor ao tema, mas ficou por manifestar o ponto de vista dos alunos sobre a temática.

O tema da entrevista *A Homossexualidade* realizada pelos alunos Mafalda Fresco e Rafael Almeida (ver anexo VIII) reflete um dos problemas que dominam o ambiente social dos jovens da atualidade, se por um lado porque se procurou ultrapassar esta opção de orientação sexual através da lei, por outro procura-se conhecer a aceitação por terceiros, pelas diferenças, que os inquieta. Procuraram também conhecer o posicionamento dos funcionários da escola, dos colegas e do diretor da escola sobre a questão.

Importa valorizar a relação que cada um tem com o conhecimento que transporta como uma história de vida a ser narrada, a partir da qual podemos analisar diferenças, semelhanças, preocupações e possíveis direções a trabalhar, e possibilitar através da educação artística, um novo impulso na educação geral, focada na personalidade criativa de cada cidadão como a descoberta da vocação. E nos trabalhos que se desenvolvem, a aprendizagem surge através da descoberta, da partilha, da pesquisa, sem ser “despejada” como “encher um cântaro”, mas provocada através da descoberta, da discussão e da reflexão.

Relativamente à proposta de trabalho, apesar das falhas que ocorreram, como a necessidade de mais tempo para a execução da proposta, a dedicação da grande maioria dos alunos demonstrou a importância da participação ativa dos alunos nos projetos e temas a desenvolver. No plano de exploração, o tema a escola ideal tinha a potencialidade de problematizar a busca de sentido na experiência do quotidiano, ao colocar a possibilidade de (des)construção de personagens e de perspetivas. A partir de si, o/a aluno/a pode tomar “consciência de si”, assim como, da sua relação com o outro e com o mundo, abrindo possibilidade à construção de novas relações e novos modos de ver. Assim, a proposta não se configura apenas como uma lista de queixas, mas como uma forma de representação da realidade e das inquietações do aluno. A possibilidade da atividade ser realizada em grupo pretendia promover a partilha de saberes, aumentando os conhecimentos de cada um; proporcionar o diálogo e a reflexão crítica; estimular a pesquisa e o questionamento; desenvolver a responsabilização individual, a socialização e o trabalho colaborativo.



A exposição, observação e discussão final para além de perspetivar a avaliação do desempenho dos elementos do grupo, consistia também na possibilidade de argumentar melhorias nos projetos, e promover uma atitude proativa da parte dos espetadores, porque propicia momentos de reflexão, condução a um debate público sobre as características subjetivas e/ou objetivas das imagens e projetos que cada grupo concretizou.

O debate constitui-se um espaço de reflexão privilegiado para o confronto de ideias sobre as narrativas que a temática da escola ideal potenciou, porque, no diálogo, rompe-se com esquemas verticais de relações, com relações de cima para baixo, com relações autoritárias: “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 1981: 78-79).

A pedagogia para Freire não está apenas nas relações que se estabelecem na escola e na sala de aula, mas está relacionada a todo o contexto de opressão social e de falta de democracia. O diálogo pressupõe compromisso com os homens, um compromisso de fé, de esperança na humanidade e nas suas possibilidades de libertação e de democratização. Para Freire, o diálogo restabelece o direito do ser humano se manifestar no mundo e de transformá-lo.

“O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1996: 66-67).

A proposta desenvolvida em estágio é mais um exemplo e/ou uma forma de trabalhar com os alunos que possa acrescentar algo de positivo ao processo de ensino e

aprendizagem. Como tantas outras que se podem desenvolver desde que procurem fazer a ligação entre o aluno e o processo de aprendizagem, numa relação dinâmica e significativa.

Relativamente ao momento da avaliação da proposta de trabalho, considerei-a como o momento da análise em conjunto com os restantes elementos da turma. Primeiro, porque a avaliação dos projetos em termos quantitativos não era um objetivo a atingir para o meu estudo. Por outro, a possibilidade de todos poderem fazer parte dessa etapa, tornaria mais completo o propósito da proposta de trabalho. Segundo, o professor cooperante considerou ser importante realizar essa avaliação, porque os alunos estão habituados, e têm interesse em conhecer a avaliação do seu desempenho nas propostas. Nesse sentido, confesso que fiquei muito satisfeita com as suas atitudes, pelo fato de demonstrarem interesse e respeito na análise dos resultados dos projetos, o que pode ser revelador da disponibilidade do aluno para uma participação mais ativa, colaborativa e responsável no processo de avaliação. Até porque, uma educação democrática, pressupõe segundo as autoras Leite & Fernandes:“(...) o recurso a práticas de auto-avaliação (...)numa orientação formativa e formadora e em que os próprios sujeitos envolvidos nessa formação (alunos) são autores da avaliação das suas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2003 : 4). O que justifica a necessidade de recorrer a instrumentos e procedimentos de avaliação diversificados e fazer da “apreciação uma actividade por todos partilhada e um contínuo ponto de partida para a organização de novas situações de aprendizagem” (*Idem*:4).

A experiência que perspetivava quando me debrucei sobre o tema a desenvolver no estágio, não se conclui, com uma única ação, com uma única proposta de trabalho com os alunos numa só escola. Mas fica o exemplo, para que de futuro estes alunos que experimentaram ter uma participação mais ativa no processo da construção do conhecimento possam continuar a lutar pelos seus interesses e motivações. Que a capacidade de análise e argumentação, discussão e reflexão seja continuamente por eles manifestada em projetos futuros. Tenho confiança que se sintam mais motivados a indagar as possibilidades de poderem ter um papel mais ativo no ensino, quer seja nas disciplinas de artes, quer seja noutra área. Esse reflexo foi visível pelo empenho e

envolvimento dos alunos durante o projeto, na visualização e análise dos trabalhos realizados por todos os alunos, bem como no questionário que realizei após a intervenção pedagógica.

Quase todos os alunos salientaram a importância de poderem optar pelo que gostariam de trabalhar, assim como escolher os meios para o fazer. Apesar de nele também terem referido a dificuldade de estruturar o desenvolvimento do projeto e a falta de tempo.

Como respondeu uma das alunas na seguinte questão do inquérito:

**Na tua perspetiva este projeto permitiu-te uma maior participação e autonomia na aprendizagem?**

*“- Sim, porque me permitiu decidir só por mim, porque tínhamos que ser criativos e fazer o trabalho todo.”*

Algumas das respostas dos alunos no questionário:

*“ – Permitiu-me questionar o sistema e ter alguma autonomia.”*

*“- Não.”*

*“-Sim, porque permitiu-me decidir só por mim.”*

*“-Sim, porque pensamos em ideias diferentes e distintas.”*

**Qual foi a tua maior dificuldade no desenvolvimento da proposta de trabalho?**

*“-Foi escolher o tema.”*

*“-Ter de exprimir o que detesto na escola, pois sou o tipo de pessoa que não gosta de exprimir o que não gosta.”*

*“- Os tamanhos dos desenhos.”*

*“- Falta de ideias para o trabalho.”*

**Apresenta aspetos positivos e /ou negativos no desenvolvimento deste projeto.**

*“-Positivo foi, podermos mostrar as nossas ideias, entre várias opções, sem recebermos ordens para o fazer.”*

*“-Ganhei mais vontade de trabalhar no desenho.”*

*“- O diálogo entre professor e aluno foi positivo.”*

*“- As atividades serviram para vermos que a escola tem tanto de positivo como de negativo.”*

*“- Um bom aspeto é que esta unidade de trabalho fez-nos experimentar algo novo, a má coisa é que é um bocado chato.”*

*“- Aspetos positivos: o diálogo com os alunos, negativos: foi talvez ser pouco tempo para o realizar.”*

*“- Foi tudo positivo, pois ficamos com mais perspetivas dos trabalhos.”*

*“- Exploração de alguns conhecimentos, partilhar ideias.”*

*“-Aspetos positivos foi a originalidade do trabalho, negativo foi o trabalho de grupo, havendo assim menos diversidade.”*

*“- Esta U.T. foi bastante interessante, porque ajudou-nos a perceber a nossa escola.”*

*“- Foi uma atividade positiva, porque nos sensibilizou para problemas na escola e na sociedade que podemos ajudar com várias formas de arte.”*

*“Positivo: questionar a escola, e o que podemos mudar, não encontrei aspetos negativos.”*

Relativamente à última questão presente no questionário:

**Que proposta de trabalho gostavas de desenvolver futuramente?**

Grande parte dos alunos, sugeriu:

*“Arte Urbana”;*

*Graffiti e Street Arte.”;*

*“- Gosto de trabalhos assim feitos por nossas ideias.”*

As propostas dos alunos são pertinentes para a compreensão dos seus anseios, (focados no capítulo I deste relatório), porque a arte em lugares públicos surge a partir de sua plena relação com o ambiente, com a comunidade de onde retira a sua razão de ser. Uma vez que se cria um diálogo entre a arte e o espaço, quer na perspetiva do artista que a realiza, quer, posteriormente, com o espectador que a vivencia, a intervenção urbana tem sido uma linguagem muito explorada pelos artistas

contemporâneos, porque os espaços públicos são locais de troca, de convivência e experiência entre o artista, a sua obra e o público.

Na aula de apresentação dos trabalhos, uma das alunas abordou-me para que lhe falasse das saídas profissionais dos cursos de Belas Artes, o que significa que se sente motivada para continuar nesta área, quando esta já tinha manifestado algumas dúvidas quanto à escolha na área vocacional.

Por fim, depois de presenciar aqueles momentos tão ricos de trabalho e de troca de experiências, seria importante que todas as escolas fossem um espaço de formação, um lugar onde os docentes interagissem, visando o seu crescimento profissional e pedagógico, onde houvesse uma verdadeira permuta de experiências e conhecimentos, pela importância de se ser um professor reflexivo, interessado em estar continuamente atualizado, quer na procura de soluções adequadas para o quotidiano do seu trabalho como docente, quer na contínua formação e atualização sobre os temas e questões que estão em destaque na agenda das artes.

Com a experiência pedagógica que vivenciei durante o estágio, procurei alertar e despertar os alunos para a importância da sua participação ativa no processo de ensino aprendizagem, percebendo a relevância que a arte tem como meio de intervenção social. Percebi que desta forma os alunos embrenharam-se nas questões discutidas e debatidas, podendo refletir as suas relações através da sua arte.

Foi um desafio criar estratégias diversificadas de ação, muitas vezes contrariando a planificação prévia, com o intuito de perceber a forma orgânica do desenvolvimento do projeto. Desta forma, concluir que o plano de ação que construímos à priori, serve muitas vezes apenas como um caminho a não seguir, no sentido em que a própria ação do aluno encontra percursos mais ricos e efetivos para a sua construção e formação, reconduzindo a ação do professor.

## Considerações Finais

O Mestrado em Ensino das Artes Visuais, orienta-nos para a reflexão das nossas práticas, e para o papel das Artes Visuais na educação, tornando o nosso trabalho enquanto professores um processo de constante aprendizagem e de pesquisa, de adaptação ao aluno, ao seu conhecimento, à melhor forma deste se orientar na procura da sua forma de ser, na consolidação e construção do seu conhecimento.

Ensinar é um processo relacional, “afetivo, de partilha de conhecimentos e saberes onde pontua o incentivo à procura/descoberta e ao estímulo à reflexão crítica e à construção de um discurso livre, na base da construção do ser”<sup>39</sup>. Como tal, é urgente que a escola possibilite através dos instrumentos legais uma educação que valorize e que dê uma oportunidade ao conhecimento adquirido e às vivências que conduzam a reflexões críticas, questões e posições, à tomada de decisões com consciência. É urgente que a escola esteja ligada ao prazer de aprender, onde as várias vertentes das artes, passem a fazer parte desse processo como meio de expressão e como meio facilitador de ligação entre as várias áreas, através da passagem de uma forma de alfabetismo a outra, ligada à dança, à música, à poesia, à pintura, à compreensão dos valores, procurando soluções, a aprender a ser, preparando-se para a vida e a viver em sociedade. Construindo uma sociedade de indivíduos personalizados, únicos, participantes, democráticos e com consciência da liberdade e cidadania. “A arte faz falta às nossas vidas.” Como nos recorda Elvira Leite, “Acredito que qualquer pessoa encerra em si um potencial artístico inexplorado; que a experiência artística é uma mais-valia cultural que pode potenciar a autorrealização e intervir positivamente na relação indivíduo/sociedade. A arte reconstitui a unidade do ser humano – corpo/espírito, inteligência/sensibilidade, e isto é um valor inestimável” (Leite, 2008: 23).

Fazer da escola o lugar com sentido, uma escola onde o “aprender” é construído conscientemente, vivendo o processo, criando e inovando passo a passo dando desta

---

<sup>39</sup> Henrique Vaz – FPCEUP201 . Retirado de Diapositivo das aulas de CAPIE, Apresentação PP.

forma sentido ao conhecimento, processo que será tanto mais justo quanto mais for valorizada a narrativa de quem nele participa, pela relação do “sujeito de saber” na relação com o mundo:”(...)Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros”(Charlot,2007:63), o que implica uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Sem receitas ou soluções, é essencial e necessário ouvir e respeitar as opiniões dos jovens como o princípio deste processo de mudança, como admite Burke: “Children are so obviously more than ready to take up the challenge of redesigning their education. Are we ready to meet the challenge of listening to them.” (Burke, Grosvenor, 2003: 162).

Acima de tudo importa que os alunos pratiquem e aumentem a capacidade criativa nos diferentes projetos e atividades escolares e que transportem para a vida, para a realidade onde se inserem aprendizagens alicerçadas pela destreza e criatividade na procura de soluções interessantes, viáveis, e inovadoras. Porque é isto que se pede no presente e num futuro próximo: que os cidadãos sejam capazes de dar resposta aos problemas que vivem, e a escola deve fomentar esta perspetiva, esta nova forma de estar na vida e em sociedade.

E o professor tem que adequar a sua prática aos estudantes e ao contexto onde se vão desenvolver as aprendizagens, cabendo-lhe planejar e explicitar as aprendizagens e acompanhar o desempenho dos alunos. A importância deve estar naquilo que se aprende, mas igualmente no possibilitar que se aprenda a aprender, que se dê liberdade para o estudante construir os seus saberes, orientar, esclarecer, expor os prós e os contras das decisões, alertar para as consequências, mas não impor a sua verdade ao outro, não desresponsabilizar. O processo de aprendizagem deve possibilitar o acesso, integração e sucesso a todos, e promover o gosto pelo conhecimento, a descoberta, a partilha, o trabalho em equipa, fazendo do professor um companheiro experiente no caminho do conhecimento e da aprendizagem.

Relativamente ao desenvolvimento da proposta em estágio, as complicações sentidas permitiram-me crescer e refletir na organização de projetos futuros. Procurei dar a oportunidade aos alunos de terem contato com instrumentos e ferramentas com

sentido experimental, como os programas de desenho no sistema digital, ou o vídeo durante as filmagens das entrevistas realizadas.

O sentido da liberdade, presente na democracia, conceito fundamentado no primeiro capítulo, evidencia a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas também, a necessidade de ser incutido nos alunos o sentido da responsabilidade. O que até aqui na minha perspectiva tem sido negligenciado.

A filosofia de Freire entende que a democracia, a liberdade, a autonomia, é um processo, uma conquista conjunta, coletiva que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos os participantes, ou seja, é um processo que faz parte da própria humanização do ser humano e da sua vocação. Uma vocação que atua em condições concretas porque o ser humano é: “...um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (Freire, 2001: 18).

Reforço que é urgente a necessidade de se reinventar o ensino, onde a democracia deve estar verdadeiramente presente, consolidada, no sentido da ética, indispensável à confiança e à participação, ao respeito pela vida e opinião dos outros. Porque temo pelo futuro da democracia, sendo a escola um dos primeiros lugares de exemplo à sua implementação, pelo direito à liberdade e participação ativa na conduta e construção do meu país, é que enquanto cidadã, aluna e professora, cito Boaventura Sousa Santos “Temos formado conformistas incompetentes e precisamos de rebeldes competentes.”<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Santos, Boaventura Sousa. (2012). *2012, o futuro visto por 5 sábios*. Revista Visão, nº983, 28-34.



## Bibliografia

**ADORNO**, Theodor W. (2003). *Experiência e Criação Artística*. Lisboa: Edições 70.

**ALVES**, Rubem (2010). in jornal Correio Popular, de Campinas, SP. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.  
<http://www.alkindar.com.br/treinamento/component/content/article/128-artigos/1232-a-escola-da-ponte.pdf>, 11-05-2012.

**AHLERT**, Alvorí (2007). Revista *Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) *Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar*.  
<http://www.rieoei.org/jano/1950Ahlert.pdf>, 21-02-2012.

**ARNHEIM**, Rudolf (1990). *O Poder do Centro*. Lisboa: Edições 70.

**APPLE**, Michael (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

**APPLE**, Michael; **JAMES**, Beane (1997). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.

**BARBOSA**, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspetiva.

**BARBOSA**, Ana Mae (2005). *Arte/Educação Contemporânea*. São Paulo: Ed. Cortez.

**BARRETO**, António (2009). *Quatro décadas – Da mudança à incerteza*. (Comunicação apresentada à Classe de Letras na sessão de 22 de Outubro de 2009).  
[http://www.acadciencias.pt/files/Mem%C3%B3rias/Ant%C3%Bnio%20Barreto/abarreto\\_22\\_10\\_09.pdf](http://www.acadciencias.pt/files/Mem%C3%B3rias/Ant%C3%Bnio%20Barreto/abarreto_22_10_09.pdf), 12-05-2012.

**BAPTISTA**, Isabel (2008). *Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares*. Revista *Hospitalidade*, São Paulo, ano V, n. 2, p. 5-14, jul.- dez.

**BAUMAN**, Zygmunt (2001). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

**BAUMAN**, Zygmunt (2006). *Confiança e medo na cidade*. Tradução por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água.

**BAUMAN**, Zygmunt (2009). *A arte da vida*, tradução, Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

**BURKE**, Catherine; **GROSVENOR**, Ian (2003). *The Scholl I'd Like – Childrean and Young Peoples's* Reflections on an Education for the 21 st Century, London: Routledge.

**BOURDIEU**, Pierre (1979). *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit.

**CARVALHO**, Adalberto Dias de (2005). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

**CHARLOT**, Bernard (2007). *O Saber e as figuras do Aprender*. in *Da Relação com o Saber*, Porto Alegre: Artmed Editora.

**CHARLOT**, Bernard (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares – Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Tradução. Catarina Matos: Legis Editora.

**CHARLOT**, Bernard (2000). *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

**DELORS**, J. (1996). Prefácio: *A educação ou a utopia necessária*. In Delors. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (pp. 11-30), Porto: Asa.

**DEWEY**, J. (1979). *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

**DEWEY**, J. (1966). *Democracy and Education. An Introdution to the Philosophy of Education*.ed, New York: Macmillan Company.

**DOMINGOS**, Ana Maria, **BARRADAS**, Helena, **RAINHA**, Helena, **NEVES**, Isabel Pestana (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**DURKHEIM**, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

**EÇA**, Teresa T. (2008). Editorial, Revista *Imaginar*, Nº 50 Setembro, p.3, <http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr50.pdf>, 01-12-2012.

**EÇA**, Teresa T. (2008). *Para acabar de vez com a Educação Artística*. Obtido em Março de 2011, de Revista Digital do LAV - *Laboratório de Artes Visuais* - CE - UFSM: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/issue/view/134>, 11-12-2011.

**EÇA**, Teresa T. (2009). *Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas*. Revista Red Visual. <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>, 04-06-2011

**EÇA**, Teresa T. (2010). *A Educação artística e prioridades educativas do século XXI*. Revista Ibero-Americana de Educação. N.º 52, 127-146.

**EISNER**, E. W. (2004). *El arte y La creación de La ment. El papel de lãs artes visuales em La transformación de la conciencia*. Trad. Geníz Sanchez Barberán. Barcelona: Paidós.

**EISNER**, E. W. (2008). *In O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras*. v.8. nº2, 5-17. <http://www.curriculosemfronteiras.org>. 12-08-2011.

**FERREIRA**, António Quadros (2006). *Pensar a arte pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.

**FORMOSINHO**, João (2012). *Mexidas no currículo não resolvem problemas de organização nem de diferenciação pedagógica*. A Página da Educação, Série II nº196, 8-19.

**FOUCAULT**, Michel (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

**FREIRE, Paulo** (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**FREIRE, Paulo** (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

**FREIRE, Paulo** (2000). *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

**FREIRE, Paulo** (2001). *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)

**GONÇALVES, Luísa** (2001). Comunicação. In Natércia Pacheco et al (Orgs.), *Os Desenhos do Desenho: Novas perspetivas sobre o ensino artístico*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**HERNÁNDEZ, F.** (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de trabalho*. Porto Alegre. Artmed.

**LEITE, Carlinda** (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, Nº7, Maio, DREN.

**LEITE, Carlinda** (1997). *O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural*. Tese de Doutoramento: *As palavras mais do que os actos. O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: FPCE da UP, no prelo.

**LEITE, Carlinda; TERRASÊCA, Manuela** (2001). *Ser professor/a num contexto de reforma*. 3ª edição, Porto: Edições ASA.

**LEITE, Carlinda** (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Capítulo 4: Sinais e percursos da educação e do currículo, em Portugal, nas últimas três décadas. Porto: Edições ASA.

**LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa** (2003). Suplemento - *A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares*. Correio da educação – Semanário dos Professores. Porto: Edições ASA, N.º 38, 1-4.

**LEITE**, Elvira (2008). *Perfil. Entrevista com...Elvira Leite*  
[http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022\\_025.pdf](http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10p022_025.pdf), 01-12-2011.

**LEONTIEV, D. A.** (2000). *Funções da arte e educação estética. in J. P. Fróis (coord.). Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares.* Lisboa. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

**LINDSTRÖM**, Lars (2010). *The Multiple Faces of Visual Arts Education*, 2010 The Authors. Ijate. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2011.01688.x/pdf>, 10-3-2012.

**MARSHALL**, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar.

**MARX**, Karl (1984). *O Capital: Crítica da Economia Política.* Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural.

**MIALARET**, Gaston (1976). *As ciências da educação.* Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.

**NÓVOA**, António (1992). *Ainda os professores* - in *Vidas de Professor*, Porto: Edição Porto Editora, pp 01-12.

**NUSSBAUM**, Martha C. (2010 a). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* New Jersey: Princeton University Press.

**NUSSBAUM**, Martha C. (2010 b). *Uma crise planetária da educação*, Courier Internacional, edição portuguesa – Nº 175, Setembro.  
<http://olhoagua.blogspot.pt/2011/02/uma-crise-planetaria-da-educacao-por.html>, 1-04-2012.

**Ó**, Jorge Ramos do (2007). *Desafios à Escola Contemporânea - um Diálogo.* Revista Educação & Realidade, Jul/dezde 2007.  
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>, 8|03|2012.

**ROBINSON**, Ken e al. (2004). *O Elemento.* Porto Editora.

**READ**, Herbert (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

**ROCHA**, M. (2001). *A Educação Visual no ensino Básico. Os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa*. Escola de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

**SAMPAIO**, Daniel (2005). *Daniel Sampaio critica falta de iniciativas inovadoras*. <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.zoticia.aspx>, 12-01-2012.

**SAMPAIO**, Daniel (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-8353-21-9. Editora: Instituto de Inovação Educacional. <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge06/caderno6.pdf>. 2-3-2012.

**SANTOS**, Boaventura Sousa (2012). *2012 - o futuro visto por 5 sábios*. Revista *Visão*, nº983, 28-34.

**SCHLANGER**, Judith (1997). *A Vocação Moderna - Ciência e Arte como realização*. Tradução Pedro Henriques.

**SETTON**, Maria da Graça Jacintho (2002). Revista Brasileira de Educação. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*, U. S.P.

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20\\_06\\_MARIA\\_DA\\_GRACA\\_JACINTHO\\_SETTON.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf), 12-01-2011.

**SILVA**, Taís Oliveira de Amorim da (2009). *Por uma 'Escola do olhar': A concepção de educação na escola básica de são tomé de negrelos – A Escola da Ponte*. Revista Semioses. Rio de Janeiro. [http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev\\_semioses\\_ed5\\_Art\\_10.pdf](http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_10.pdf), 12-05-2012.

**SOUZA**, João Valdir Alves de (2007). *Introdução à Sociologia da Educação* - Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

**TEITELBAUM**, Kenneth; **APPLE**, Michael (2001). *John Dewey. Currículo sem Fronteiras*. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez. <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>, 3-1-2012.

**TERRASÊCA**, Manuela, & **LEITE**, Elvira (Orgs.) (2001). *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre ensino artístico*. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

**VAZ**, Henrique Malheiro (2003). *Os jovens: dos estatutos atribuídos aos estatutos construídos. Uma abordagem histórica e contemporânea da problemática da juventude*. UP. FPCE.

**VERGANI**, Teresa (2009). *A criatividade como destino - transdisciplinaridade, cultura e educação*: Editora Livraria da Física.

**WANG**, Tsungjuang (2010). *A New Paradigm for Design Studio Education*. The Author. Journal compilation: NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.

#### **Outras fontes documentais consultadas:**

**Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º ciclo**. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2001), Lisboa: Ministério da Educação.

**Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)** - Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2001), Competências Essenciais - Educação Artística e Educação Visual. Lisboa: Ministério da Educação.

**Diário da República**, 2.ª série — N.º 1 — 3 de Janeiro de 2011 (**Parecer n.º 2/2011 Parecer sobre Metas de Aprendizagem**).

**INE** (Instituto Nacional de Estatística). *Recenseamentos da População* de 1991, 2001 e 2011. Lisboa.

**Lei de Bases do Sistema Educativo** - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Artigo 2.º (Princípios gerais), ponto 4.  
<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>, 13-06-2011.

**Lei de Bases do Sistema Educativo** revista em 2005 (Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

**Programa de Desenho A – Curso científico-humanístico de Artes Visuais 10º, 11º e 12º ano** (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário.

**OCDE** (2000). *OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235907\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html), 22-04-2012.